



HAL
open science

Le malaise enseignant

Sandra Barreiros

► **To cite this version:**

Sandra Barreiros. Le malaise enseignant: Les néo-enseignants et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur: quels sont les impacts de l'habitus et des variables sociales dans l'accommodation à la fonction?. Education. 2019. hal-02375961

HAL Id: hal-02375961

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02375961>

Submitted on 22 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation** »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Le malaise enseignant.

Les néo-enseignants et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur :
quels sont les impacts de l'habitus et des variables sociales dans l'accommodation à la
fonction ?

Présenté par
Sandra Barreiros-Forthoffer

Sous la direction de :
Audrey Tuillon Demésy
Maître de conférences ,UPFR des Sports- Besançon.

Description du mémoire (40 pages minimum)

Sous format Word/police : times new roman 12 /interligne : simple/ pagination/ la première page de présentation ne comptera pas dans les 40 pages)

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifique(s) : Cet écrit recouvre les champs scientifiques de la **psychologie**, des **sciences de l'éducation** et de la **sociologie**.

Objet d'étude : Le malaise enseignant et plus précisément les différentes variables d'accommodation des néo-enseignants lors de l'entrée dans le métier.

Méthodologie : Suite aux lectures, mise en exergue d'une problématique pour un public cible et des hypothèses à confirmer ou non grâce à la méthode des **entretiens**.

Corpus : Afin de couvrir tous les champs scientifiques inhérents à ce travail de recherche, des livres divers ont été lus.

Il s'agit aussi bien de livres de témoignages en lien avec la thématique du mémoire que de thèses et rapports de recherches ou encore articles scientifiques. De nombreuses revues et dossiers ont servi de source également avec des informations relevées via des sites internet divers et variés.

4^{ème} de couverture, résumé du mémoire :

Malaise enseignant : les professeurs des écoles stagiaires et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur : quels sont les impacts de l'habitus et des variables sociales dans l'accommodation à la fonction ?

Vaste sujet que celui du **malaise enseignant** !

Tellement conséquent qu'il a fallu, une fois les lectures synthétisées se questionner pour aboutir à une problématique alliant faisabilité d'enquête et intérêt d'étude.

Des échanges informels et des discussions impromptues autour **des difficultés de l'entrée dans le métier** vécues par **les professeurs des écoles stagiaires** ont imposé de façon évidente cette thématique et de ce fait ce panel.

Ainsi, ce constat a permis d'établir le questionnement suivant :

« *Les néo-enseignants et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur : quels sont les impacts de l'habitus et des variables sociales dans l'accommodation à la fonction ?* ».

Cette problématique a permis de dégager trois hypothèses auxquelles des conversations ont tenté d'amener des réponses.

Se sont également dégagées de ce travail de recherche et notamment **des entretiens** menés

SOMMAIRE :

INTRODUCTION.....6

PARTIE 1 : LES LECTURES

A. Le mal-être des enseignants : une définition, des variables.	7
I. Qu'entend-on par « malaise enseignant » ?.....	7
II. Malaise enseignant : état des lieux.	8
III. Les symptômes visibles du malaise enseignant à l'école.	8
1. Les problèmes de santé physique.	9
2. Les troubles psychologiques.	9
3. Les troubles du comportement.	11
4. Le malaise institutionnel.	12
IV. Les structures d'accompagnement de l'enseignant en souffrance	
Psychologique.....	12
1. L'institut MGEN de la Verrière.....	13
2. Un accompagnement spécialisé : l'école bleue.	13
3. Des aides ponctuelles et localisées.....	13
4. L'accompagnement individuel ou de groupe.	14
5. L'accompagnement de l'enseignant dans la sphère judiciaire. ...	17
6. Conclusion concernant les différentes procédures	
d'accompagnement des enseignants.	18
B. Les causes du malaise enseignant.....	19
I. L'influence des journalistes sur la représentation du métier	
d'enseignant.	19
II. L'impact institutionnel dans le mal-être des enseignants	20
1. Les relations entre pairs.....	21
a. L'individualisme	21
b. La solidarité enseignante, mythe ou réalité ?	22
2. La relation avec les élèves et les parents.	24
a. La relation maître/élève.....	24
b. La relation maître/parents.	24
c. La relation avec la hiérarchie et l'évaluation.	26
III. Le poids des réformes.....	28
IV. Les exigences des programmes et la charge de travail des	
enseignants.....	30
V. Les désillusions du métier.....	30
VI. Conclusion des lectures.....	31
A. Réflexions personnelles	34
I. Questionnement suite à l'écrit sur le malaise enseignant.....	34
II. La posture des professeurs des écoles stagiaires et premiers	
entretiens exploratoires.....	34
III. L'encadrement, le suivi et l'« entrées dans le métier » des PES. ...	36
B. Concepts à définir pour une étude sociologique portant sur les	
professeurs des écoles stagiaires (PES).	38
I. Les professeurs des écoles stagiaires sont-ils des Néo-enseignants ?..	38
II. Qu'entend-on par « malaise » concernant les néo-enseignants ?	39

III.	Qu'est-ce que l'« entrée dans le métier » ?.....	39
IV.	La notion d'Habitus.....	40
C.	Le modèle d'analyse : problématique et hypothèses.	40
I.	La problématique.....	40
II.	Les hypothèses.....	41
1.	Objectif et hypothèse 1.....	41
2.	Objectif et hypothèse 2.	41
3.	Objectif et hypothèse 3.	42
D.	La méthodologie adoptée pour le recueil des données.....	43
I.	L'entretien.....	43
1.	L'organisation logistique et humaine de l'entretien.	43
2.	Le corpus de questions : canevas du questionnaire.....	43
3.	Le panel	44
a.	Caractéristiques des interviewés.	44
b.	Présentation des interviewés et explicitation du contexte de l'entretien de Jessica.....	44
II.	Analyse des passations d'entretiens et difficultés rencontrées.	45
1.	Les demandes d'entretiens.	46
2.	La passation des entretiens : Victor et Simone.	46
3.	Déroulement des quatre autres entretiens : analyse globale..	47
E.	Analyse des entretiens.	47
F.	La réponse aux différentes hypothèses.....	55
G.	L'ouverture du sujet.	58
	Références bibliographiques	61
	Annexes	64

Introduction

Dans ce mémoire, la thématique traitée, de façon générale, concerne « Le malaise enseignant » au sein des équipes éducatives dans les établissements scolaires.

Pendant de nombreuses années, l'Education nationale a rejeté l'existence de ce mal-être et l'a imputé à des causes personnelles des employés niant ainsi de potentiels rapports entre le mal-être des professeurs et l'institution dans son ensemble.

Ce malaise, qui touche les personnels d'éducation, revêt des symptômes et des manifestations variées qui feront l'objet d'une étude plus approfondie dans le présent écrit. Toutefois, il est bon de signaler que de nombreuses lectures portant sur cette thématique interrogent principalement les établissements secondaires tels les collèges et les lycées. Très peu de littérature relate ce problème au sein de l'école élémentaire.

Ainsi, mon orientation professionnelle (souhait d'une carrière de professeure des écoles) explique mon choix de recherche scientifique de ce mal-être touchant les enseignants en primaire.

Force est de constater que depuis déjà de nombreuses années, le terme « malaise » accolé à la fonction enseignante suscite de multiples interrogations. Sans faire présentement un historique de cette terminologie, qui fera toutefois l'objet d'une partie au sein de cet écrit, il me semble important, en raison de ma future fonction de professeure des écoles, de me questionner sur ce malaise. Ainsi, je cherche ici à comprendre ce phénomène dans sa globalité aussi bien sociale, physique, psychologique, lectures scientifiques et empiriques à l'appui.

Je tenterai de définir de façon générale ce qu'est le malaise enseignant pour progressivement en extraire différentes hypothèses menant ainsi à une étude scientifique. Au préalable de cette prospection et de l'analyse qui en sera faite, une problématique issue d'entretiens exploratoires permettra d'identifier une réflexion plus affinée sur cette thématique.

Dans une première partie, les origines de ce malaise seront définies et explicitées. Pour étayer mon propos, je m'appuierai sur des écrits variés en lien avec les domaines de la sociologie, de la psychologie, mais aussi issus d'expériences et de vécus professionnels du personnel éducatif.

Suite à cet état des lieux, seront énumérées, dans une seconde partie, les conséquences engendrées par ce malaise à différents niveaux.

Pour conclure, cette analyse générale provoquera des hypothèses de travail à mener en vue d'une recherche sur le terrain. Cette dernière portera sur une population définie que sont les néo-enseignants et leur entrée dans le métier en master 2 en tant que professeur des écoles stagiaires.

La méthode utilisée pour tenter de répondre aux hypothèses émises fera également l'objet d'un petit encarté afin de justifier celle qui m'a semblé être la plus cohérente et les raisons de ce choix. Suite à cela, les hypothèses seront reprises une par une afin de tenter de les confirmer ou infirmer pour ainsi parachever en donnant une réponse à la problématique énoncée.

En conclusion à ce travail d'investigation, il est également important de se questionner sur les difficultés rencontrées, anticipées ou non, et de s'interroger sur ce qui aurait pu être mené autrement afin d'apporter une réponse plus probante aux hypothèses et à la problématique.

Le chercheur ne parvient pas toujours à répondre à ses multiples interrogations et c'est ce qui fait justement l'essence même de son métier. Il se doit ainsi d'être en capacité d'analyser les

difficultés rencontrées, de savoir réajuster sa recherche et les éléments la composant (hypothèses et méthode de recueils des données) et de s'interroger sur les éléments ayant posés problèmes afin d'anticiper voire éviter les mêmes écueils lors d'une recherche prochaine.

Partie 1 : Des lectures pour comprendre le malaise enseignant.

A. Le mal-être des enseignants : une définition, des variables.

La présence du malaise enseignant est perceptible dans le rapport Ribot, préparant la réforme de l'enseignement en 1902. Cependant, ce terme est à la fois vague et général car il "*peut recouvrir des réalités différentes et évolutives*" selon Anne Barrère, auteur du livre, *Au cœur des malaises enseignants*.

On peut dire que le vocable de "malaise enseignant" ne revêt plus la même signification que celle du début du XX^{ème} siècle. En effet, les symptômes de cet état de fait ont évolué en raison de changements intervenus dans la société, aussi bien au niveau démographique, géographique, social que culturel.

I. Qu'entend-on par « malaise enseignant » ?

José M.Esteve¹ et Alicia F.b. Fracchia (1996, *Malaise enseignant*, article : *Revue française de pédagogie* (p.45) désignent « le malaise des maîtres comme l'ensemble de réactions, de démissions, de découragements, maximalistes, agressives ou angoissées, qu'en tant que groupe professionnel à la recherche de son identité, ils manifestent depuis une vingtaine d'années ».

Il s'agit d'une souffrance qui, selon Christophe Dejours² (*Définition* extraite de la *Revue généraliste de recherches en éducation et formation*), est « inhérente à tout travail dans la mesure où le travail se heurte toujours à la résistance du réel. Le terme "malaise enseignant" recouvre tous les effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeur »³.

Ne pourrait-on pas percevoir dans les écrits de Mara Goyet (« *D'une détérioration générale : voilà c'est dit !* », *Le Débat* 2008/4 N°151,p.122) une définition très généraliste et en même temps très représentative de ce qu'est le malaise chez les personnels enseignants lorsqu'elle déclare que « l'enseignant connaît au fil de sa carrière des états

¹ José Manuel Esteve Zarazaga était enseignant et chercheur en pédagogie.

² Professeur de psychologie au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), psychanalyste et psychiatre, directeur du laboratoire de psychologie du travail (PARIS), il est l'un des principaux spécialistes de la psychopathologie et de la psychodynamique du travail.

³ *Définition* extraite de la *Revue généraliste de recherches en éducation et formation*. (<http://journals.openedition.org/rechercheseducations>)

successifs qui modifient son jugement et sa pratique du métier. Cela va de la stupéfaction à la satisfaction, via l'indifférence, l'optimisme, le triomphe, le découragement, l'apaisement, la maturité ou la lassitude... » ?

Dans une partie à venir, on constatera que le mal-être des enseignants voire le malaise selon la terminologie que l'on souhaite lui attribuer repose sur de nombreuses causes menant à des conséquences diverses impactant la vie personnelle mais aussi le collectif.

II. Malaise enseignant : état des lieux.

La notion de souffrance au travail est récente à l'Education nationale : elle n'apparaît véritablement qu'au milieu des années 1980 comme le soulignent José M. Esteve⁴ et Alicia F.b. Fracchia (1989), qui stipulent « *qu'il devient un objet de recherche au sujet duquel les revues spécialisées ont publié plus de 500 études* ».

Comme l'a bien souligné Pierre Périer⁵, « *l'ébranlement des fondements historiques de l'enseignement et des formes traditionnelles du rapport pédagogique* » a ouvert la voie à une « *reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice* » (Périer, 2014, p. 1). Les mutations qui en découlent constituent une série d'« *épreuves* » susceptibles de mettre en cause autorité et légitimité, identités et pratiques professionnelles. Ces « *désajustements* » peuvent se traduire par de l'épuisement ou de la résignation, de la souffrance ou du mal-être.

Ainsi, on pourrait penser que ce mal-être persistant et cyclique mène les enseignants à se détourner du métier ou à voir en ce dernier une source de désarroi. Or, ce qui est assez contradictoire sont les chiffres exprimés dans le livre d'Anne Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société », 2017, concernant le malaise chez les professeurs : « *les chiffres recueillis en 2004 par la DEPP⁶* », montrent que « *80 % des enseignants du second degré se disent assez ou très satisfaits de leur expérience professionnelle même si 90 % reconnaissent l'existence d'un malaise enseignant, et 60 % disant l'éprouver en première personne* ».

Le terme de malaise enseignant est complexe aussi bien dans sa définition que dans les causes, symptômes et effets qu'il regorge.

Ainsi, son évolution historique, ses effets psychologiques, sociologiques, contextuels, et institutionnels sont autant d'éléments à prendre en compte pour tenter de le comprendre afin d'en extraire une analyse qui serait éventuellement transposable au public au cœur de l'étude de ce travail de recherche à savoir les enseignants stagiaires du premier degré.

III. Les symptômes visibles du malaise enseignant à l'école.

⁴ José Manuel Esteve Zarazaga était enseignant et chercheur en pédagogie.

⁵ Sociologue et professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rennes.

⁶ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Il y a des attitudes, des comportements chez l'enseignant en souffrance qui ne trompent pas. C'est d'ailleurs ce qui a motivé le Docteur José Mario Horenstein⁷ et son équipe en 2006 à s'interroger sur « la qualité de vie au travail des enseignants du premier et second degrés ». Ces études ont permis d'établir un corrélat entre la souffrance au travail et les problèmes de santé de différentes natures touchant cette corporation.

1. Les problèmes de santé physique.

Les enseignants souffrent de fatigue chronique c'est à dire d'une fatigue persistante et inexplicable qui perdure malgré les efforts de la personne pour s'en extraire. Cette fatigue peut être considérée comme une maladie neurologique qui surprend par son apparition soudaine et dont les conséquences sont une détérioration rapide et importante de l'état de santé. Les médecins reconnaissent que ce symptôme est consécutif à un choc imputable aux problèmes vécus au travail. Ces difficultés s'accompagnent également de divers troubles musculaires. Gilles Ferréol, Benjamin Castets-Fontaine et Audrey Tuillon Demesy, dans une recherche (*Itinéraires professionnels et discontinuités : le cas des enseignants décrocheurs*. (Rapport final/mai 2015) réalisée pour l'UNSA Education, mettent en évidence le « *jeu du corps dans l'exercice du métier* » pouvant « *conduire, lorsqu'il y a mal-être ou détresse, à des formes multiples de désengagement. Sont ainsi souvent cités, par les IPR⁸ ou les chefs d'établissement, une « grande fatigue », un « manque d'énergie », une « résistance insuffisante* ».

2. Les troubles psychologiques.

Ils se traduisent par une agressivité accrue et des insomnies persistantes et ce, malgré une fatigue omniprésente. Lorsque tous ces symptômes sont réunis, ils conduisent l'enseignant à perdre pied et à sombrer dans la dépression. Celle-ci se manifeste le plus souvent par une incapacité psychique à se rendre au travail et conduit au fur et à mesure au *burnout*⁹, symptôme d'épuisement au travail. Une étude menée par Georges Fotinos et José Mario Horenstein (2011, *Qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*) a permis de mettre en évidence l'existence de la détresse émotionnelle, mentale et physique chez les enseignants et d'en tirer les conclusions suivantes :

-cette pathologie touche davantage les enseignants de moins de 30 ans exerçant dans le premier degré,

-la population française est touchée à hauteur de 11% par le *burnout* alors que le corps enseignant en souffrirait à 17%,

-les femmes seraient plus influencées par cette souffrance que les hommes,

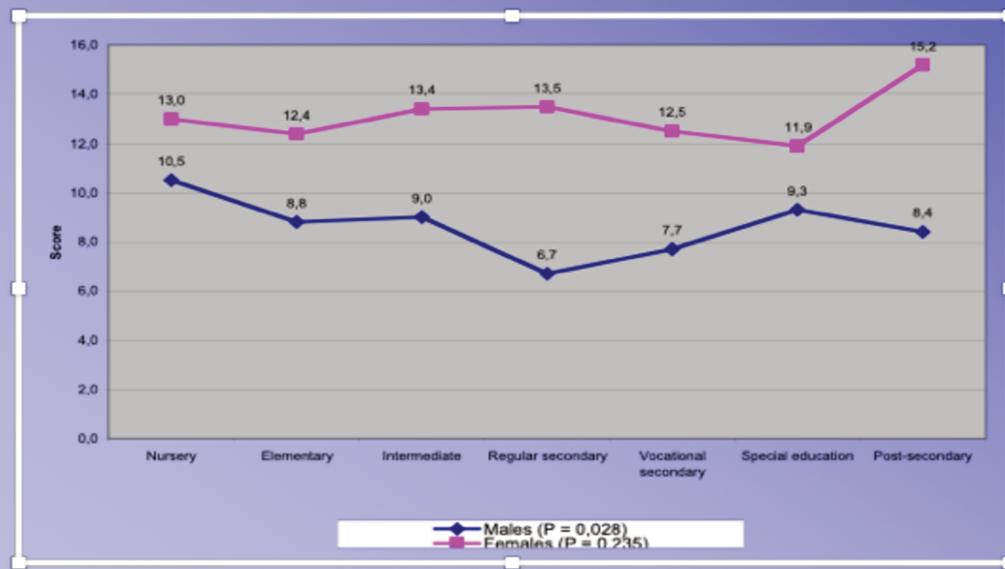
⁷ Psychiatre et formateur.

⁸ Inspecteur pédagogique régional

⁹ Concept posé dès 1959 par le français Claude Veil et les premières recherches sur le syndrome d'épuisement au travail sont attribuées au psychiatre et psychothérapeute Herbert Freudenberger en 1974.

-les établissements accueillant des élèves de classes sociales défavorisées seraient également plus impacté.

Détresse psychologique par niveau et sexe



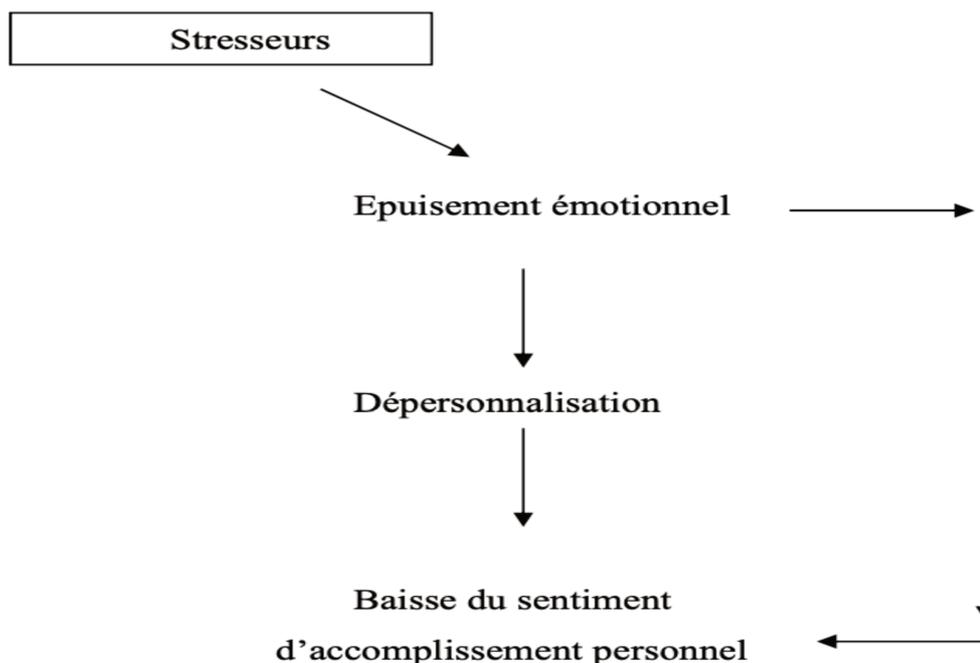
BURNOUT ET ENSEIGNEMENT

Graphique extrait du PowerPoint : *Séminaire sur le travail enseignant, difficulté au travail, souffrance au travail, médicalisation* de Kovess-Mastefy, C.Seidel, C.Sévilla
 Fondation MGEN pour la santé publique
 Université Paris V

Ainsi Nathalie Leroy, dans sa thèse (2013, *Quels facteurs explicatifs du burnout et du bien-être subjectif? Déterminants psychologiques, sociaux et organisationnels auprès des cadres à responsabilités et élaboration d'un modèle*) en vue de l'obtention du titre de Docteur de l'Université en spécialité Psychologie du travail et des organisations explique que « la souffrance au travail va apparaître lorsque la pression devient trop forte, l'incertitude trop élevée, la mobilisation psychologique et physique trop importante et chronique. Des signaux décrivent une situation d'alarme, puis de résistance et enfin d'épuisement. Le stress chronique auquel l'individu a trop longtemps dû faire face entraîne le burnout. S'ajoutent à ces critères de burnout des exigences émotionnelles lourdes, des marges de manœuvre trop étroites, des relations de travail déficientes ou conflictuelles et un déficit de reconnaissance trop élevé. Les « exigences du travail » que sont la quantité et la complexité du travail, la pression temporelle, associées à une défaillance de la justice organisationnelle et à un soutien au travail défaillants vont générer une réduction des ressources psychiques et physiques qui va mener à l'épuisement émotionnel ».

Les conséquences du burnout dépassent souvent la sphère professionnelle et influent fortement sur la sphère familiale. Il n'est pas rare que les comportements en lien avec ce déphasage psychologique amènent des réactions émotionnelles inappropriées telles les angoisses et dépressions ou encore créent des attitudes physiologiques comme l'hypertension, les lombalgies ou encore le diabète, le tout constituant une entrave professionnelle. Les réactions cognitives inadéquates apparaissent qui enferment les individus dans des phases d'indécision et d'absence latente de concentration. Il est d'ailleurs très fréquent que les personnes perdent tout intérêt pour le travail allant jusqu'à adopter soit une posture cynique vis à vis d'autrui, soit à totalement s'isoler. Ainsi, l'insatisfaction professionnelle « engendre des conséquences négatives sur la santé, notamment psychologique des enseignants » (accroissement du stress, diminution de l'estime de soi, épuisement professionnel) [Amathieu et Chaliès, 2014, *Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants (note de synthèse)*. Carrefours de l'éducation, 38, 211-238.].

Le burnout se caractérise pour Maslach, chercheuse américaine en psychologie sociale, par « l'épuisement émotionnel (le sujet ne peut plus rien donner de lui-même), la dépersonnalisation (déshumanisation de la relation à l'autre), l'échec de l'accomplissement personnel » (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) que Lantheaume et Hérou (2008, p.10) nomment aussi « l'insatisfaction » ayant trait à l'accomplissement de soi au travail. Ces trois composantes correspondent au modèle tridimensionnel (Cf. schéma ci-dessous) du « burnout » de Maslach et Jackson (1981).



3. Les troubles du comportement.

Ils se manifestent par des comportements excessifs tels l'abus d'alcool, le tabagisme, en soi, une façon de se réfugier et de noyer un mal-être au travail afin de le rendre plus supportable. Cet engrenage d'excès conduit à des pathologies diverses. La consommation d'alcool a une influence sur le développement de nombreuses maladies : cancers, maladies cardiovasculaires et digestives, maladies du système nerveux et troubles psychiques. La

surconsommation de cigarettes entraîne autant de problèmes physiques : 30% de l'ensemble des cancers sont liés au tabagisme ce qui représente le facteur de risques numéro un.

« Chez les enseignants, l'épuisement émotionnel et physique, la démotivation, l'auto-dévalorisation sont autant de symptômes qui menacent la qualité de l'implication et peuvent

4. Le malaise institutionnel.

Ce malaise est visible par les retards successifs de l'enseignant, l'absentéisme sans aucune justification et les arrêts maladie répétés... Le Docteur José Mario Horenstein¹⁰ s'est beaucoup intéressé aux professions à risque, dont les enseignants, car il s'agit d'une profession en perpétuelle représentation et donc en ligne de mire lors de conflits relationnels. Travailler avec les autres, selon ce spécialiste, « nuit à la santé ». Dans une étude (*Education & management*, n°36, page 32 (12/2008) : *être présent peut nuire à la santé*), il souligne que de plus en plus d'enseignants se rendent au travail malgré un mal-être constant (peut-être par crainte du jugement, pour ne pas être stigmatisé, pour des raisons pécuniaires...) ce qu'il nomme le « *présentéisme* ». Il précise (toujours dans ce même article) que ce terme de présentéisme « englobe à la fois le fait de pointer au travail lorsque on est malade et l'impact négatif sur l'efficacité des tâches à accomplir ». Le salarié est présent physiquement mais fait preuve d'un « *absentéisme psychologique* », « *première phase d'un processus qui peut aller jusqu'aux maladies chroniques caractérisées* ».

Les névroses que développent les enseignants en grande souffrance, lorsqu'elles perdurent et s'amplifient, font place à des maladies mentales qui se manifestent surtout par une paranoïa grandissante. Ils ont le sentiment permanent d'être la risée et la cible des élèves.

Ainsi après avoir défini les symptômes du malaise enseignant, il est bon de s'interroger sur l'accompagnement mis en place pour ce personnel en détresse et les modalités de sa prise en charge.

IV. Les structures d'accompagnement de l'enseignant en souffrance Psychologique.

"Ménage-toi ou tu vas finir à la Verrière !"

Cet avertissement, c'est un professeur qui l'adresse à un collègue au bout du rouleau.

Comme le souligne Vivianne Kovess-Masfety, psychiatre et directrice de recherches à l'université Paris Descartes, « *les enseignants sont une population à très haute visibilité : quand un professeur va mal, des centaines de personnes de son entourage - élèves, parents d'élèves, collègues - le perçoivent immédiatement. Autrement dit, dès qu'un enseignant rencontre une difficulté, il y a un effet démultiplicateur, un effet d'écho qu'on ne retrouve pas, ou pas autant, dans les autres professions.* » c'est pourquoi l'institution se doit de ne point

¹⁰ Psychiatre et formateur.

minimiser le problème du mal-être au travail en adoptant des processus d'aide et d'accompagnement.

1. L'institut MGEN de la Verrière.

Afin d'accompagner au mieux les enseignants en grande difficulté psychologique et morale, la MGEN¹¹ a créé l'institut de la Verrière comprenant deux établissements : le site Marcel Rivière et celui de Denis Forestier, deux résidences psychiatriques accueillant des enseignants en dépression ou atteints de névroses en tout genre.

« *Des murs de l'école à ceux de l'asile, il n'y a souvent qu'un pas...* » (Véronique Bouzou, *Ces profs qu'on assassine*, Paris, 2009).

Ainsi, l'institut a diversifié et différencié sa prise en charge dans le traitement et l'accompagnement des enseignants.

Véronique Bouzou dans son livre de témoignages, *Ces profs qu'on assassine*¹², Paris, (2009), relate des histoires de souffrance au travail vécues par les enseignants dans des contextes divers et aux conséquences plus ou moins dramatiques. Elle rapporte des situations de chahutage au sein de la classe et/ ou de l'établissement, des enseignants agressés verbalement voire physiquement aussi bien de la part des élèves que de leurs familles. Son livre est riche de situations vécues et supportées avec plus ou moins de facilités par les enseignants et professeurs dont la mission, ne l'oublions pas, est de transmettre des savoirs et des valeurs.

Il est même question de suicides dans les témoignages les plus désespérés.

Par ailleurs, on apprend dans un rapport de la Cour des comptes en 2005 que 875 enseignants du primaire se trouvaient en réadaptation en 2004-2005 c'est à dire qu'ils bénéficiaient d'un accompagnement spécialisé.

Au sein de cet institut, en 2005, 57% d'enseignants suivis étaient des femmes contre 43% d'hommes, tous majoritairement **des néo-enseignants** ou des enseignants en milieu de carrière se disant fatigués, usés par le métier et ayant perdus toutes leurs belles illusions professionnelles.

2. Un accompagnement spécialisé : l'école bleue.

Ce dispositif d'accompagnement est mis en place au sein du site Marcel Rivière, pour faire la jonction entre le traitement d'accompagnement psychologique de l'enseignant et sa pratique professionnelle. L'école bleue permet aux professeurs suivis de ré-enseigner dans les établissements de leur degré de formation. Ils ont un tuteur et se « réhabituent » à leur métier et à l'école dans sa globalité. Ainsi, il s'agit, pour certains d'entre eux, de reprendre confiance de façon progressive et subséquent de retrouver l'estime de soi si mise à mal. Pour d'autres, cela leur permet de prendre conscience que ce métier ne leur convient plus afin de pouvoir opérer une réorientation professionnelle.

3. Des aides ponctuelles et localisées.

¹¹ Mutuelle Générale de l'Éducation nationale.

¹² Edition : J.C Gawsewitch- 2009.

Tout comme il est question de décrochage scolaire concernant les élèves, les sociologues chercheurs, Gilles Ferréol, Benjamin Castets-Fontaine et Audrey Tuillon Demésy, *Itinéraires professionnels et discontinuités : le cas des enseignants décrocheurs*. (Rapport final/mai 2015), ont mis en exergue un décrochage enseignant présentant des similitudes prégnantes avec celui des élèves : « *Sont ainsi mis en exergue chez les professeurs un sentiment de mal-être ou de désarroi, une perte de repères et un déplacement du cœur de métier, une légitimité ébranlée et un brouillage des codes ou des référentiels. Dans un contexte de plus en plus contraignant et anxiogène, les « discours de la plainte » (Blanchard-Laville, 2001 ; Renault, 2008) témoignent des difficultés vécues au quotidien : surcharge de travail, isolement et manque de reconnaissance, lassitude et épuisement. Les attitudes vis-à-vis de l'institution oscillent alors entre attentisme et déception, apathie et amertume.* ».

C'est face à ce constat que ces sociologues se sont interrogés sur la mise en place d'un « *dispositif original de soutien et d'accompagnement individualisé, tourné vers la résolution de problèmes pédagogiques ou de gestion des classes et, plus généralement, vers la prévention et l'anticipation des risques de fragilisation ou d'anomie.* » dans le cadre d'une enquête commandée par l'UNSA Education¹³. Ce dispositif se nomme DEFI (Difficultés-Enseignement-Formation-Itinéraire) et a été étudié au sein d'une académie de taille moyenne. Il a une vocation régionale répondant à une problématique locale : « *On est vraiment sur des stratégies et sur des politiques académiques, et sur de l'ingénierie de formation [...]. Ce sont les organisateurs, les coordonnateurs qui vont, selon leurs propres objectifs et leur propre manière de voir, construire le dispositif de telle ou telle façon* » (Gilles Ferréol, Benjamin Castets-Fontaine et Audrey Tuillon Demésy).

Quoiqu'il en soit, ce dispositif a vocation à accompagner les enseignants en difficulté dans le cadre de leur pratique professionnelle. Soit ces enseignants ont, par eux-mêmes, appelé à l'aide soit, ils ont été orientés par des collègues ou autres professionnels de l'enseignement (CPE, chef d'établissement, IPR¹⁴ etc....) ayant décelés des fragilités et de la souffrance au sein du travail.

4. L'accompagnement individuel ou de groupe.



Au sein de toutes les écoles du Territoire de Belfort, sont exposées des affiches informatives incitant les enseignants (constatant des difficultés chez un collègue ou en souffrance eux-mêmes) à s'exprimer en téléphonant à un numéro dédié. Il s'agit de l'Espace d'accueil et d'écoute -Réseau de Prévention d'Aide et de Suivi. Il est signalé sur l'affiche que l'accueil est anonyme et le secret professionnel garanti.

Un psychologue est à l'écoute de l'enseignant pour le conseiller et l'accompagner lors de difficultés rencontrées au sein de son

¹³ Union nationale des syndicats autonomes (UNSA) est une union syndicale française créée en 1993.

¹⁴ Inspecteur pédagogique régional.

établissement ou dans sa pratique. Il peut y avoir des rendez-vous individuels positionnés pour des échanges plus conséquents ou des conversations dans des groupes de parole.

Une étude sur le dispositif d'écoute et d'accompagnement d'enseignants dans le secondaire a été menée par Hélène Veyrac et Agnès Dumas, restituée dans leurs écrits datant de 2015 intitulés :« *Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide* » dont l'intégralité des écrits est consultable dans PISTES : Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Le tableau en page 15 synthétise une partie de leur recherche et prend en compte les raisons des appels téléphoniques des enseignants en détresse. Ce qu'il est à remarquer, c'est que seuls neuf appels et accompagnements collectifs ont été répertoriés. Les deux experts ont mené cette enquête dans le respect de l'anonymat le plus complet, considération déontologique inhérente à toute étude scientifique.

« Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide »

Genre	Type d'enseignement	Principales expressions de la souffrance lors de l'appel à la ligne d'écoute	Principales prises de conscience et régulations de l'activité envisagées par l'enseignant à la suite de l'accompagnement collectif
Homme	Enseignement général	Problème avec la conduite de classe.	Se positionner en tant qu'adulte, préparer davantage ses cours.
Femme	Enseignement général	Problème avec la conduite de classe.	Prise de conscience que l'amour de la discipline enseignée n'est pas l'enseignement. Conception de cours prenant davantage en compte l'activité des élèves.
Femme	Enseignement général	Désaccord avec le prescrit – ne croit plus dans ce qu'il fait. Ressenti de perte de sens des apprentissages pour les élèves.	Prise de conscience des divergences de point de vue sur le sens du travail. Exprimer sa position aux élèves vis-à-vis des enseignements proposés.
Femme	Enseignement général	Les valeurs des élèves sont dénoncées par l'enseignante.	S'appuyer sur l'équipe éducative du lycée pour envisager une éducation civique.
Homme	Enseignement professionnel	Les élèves n'apprennent rien, le cours est inconsistant.	Prise de conscience qu'il ne souhaitait pas contraindre les élèves. Mettre en place et s'appuyer sur un cadre qui assure à l'enseignant de ne pas avoir à sanctionner directement.
Femme	Enseignement général	Le contexte familial subitement plus difficile à assumer n'est pas pris en compte par les acteurs au travail.	Prise de conscience d'une attente trop forte de solidarité de l'environnement professionnel. Prise en charge de ses contraintes familiales par des ressources hors travail.
Femme	Enseignement général	Des difficultés de couple qui impactent le travail en classe.	Mise à distance d'émotions envahissantes et démobilisatrices.
Femme	Enseignement général	Appréhension pour reprendre le travail après un long arrêt maladie.	
Femme	Enseignement général	Peu de reconnaissance de la part des élèves et de la hiérarchie alors qu'elle doit affronter des douleurs physiques importantes.	

Ce tableau synthétisant l'enquête menée confirme une fois de plus la prédominance de la gente féminine dans les processus d'accompagnement. Comme cité précédemment (III.2 page 9), les femmes sembleraient être davantage touchées par le mal-être professionnel que les hommes. Cette enquête conforte également l'impact du travail sur les souffrances que vivent sept des neuf protagonistes interrogés. Seuls deux enseignants reconnaissent un malaise en lien avec des difficultés familiales. Le malaise soulevé met là encore en évidence les différentes modalités caractérisant le mal-être à savoir : une difficulté persistante à gérer la classe, à mettre en place une autorité de droit liée à la fonction mais aussi le sentiment d'une non reconnaissance de la fonction d'enseignant.

En plus de ces dispositifs d'accompagnements et d'aides à la pratique, les enseignants ont bien souvent (et même de plus en plus) besoin d'un accompagnement judiciaire en raison de procédures (plaintes découlant des enseignants ou à l'encontre de ces derniers) de plus en plus fréquentes.

5. L'accompagnement de l'enseignant dans la sphère judiciaire.

La multiplication des actes d'incivilité et de violence dont sont victimes les enseignants les contraignent de plus en plus à porter plainte voire à devoir se défendre face à des parents et des enfants de plus en plus procéduriers.

50% des plaintes émanent d'un parent à l'encontre d'un enseignant. Ainsi, ces derniers, qui devraient, en théorie, bénéficier de la protection juridique de l'Etat, n'y ont peu, voire pas accès. L'institution n'accompagne pas l'enseignant incriminé dans les démarches juridiques ou judiciaires et n'octroie à ce dernier le remboursement des frais de justice avancés qu'à la seule condition d'un verdict d'innocence.

C'est dans ce contexte que l'ASL¹⁵ a vu le jour en 1903 sous l'impulsion d'André Ratabouil. Cette association conseille et assiste l'enseignant notamment dans les démarches juridiques lorsqu'il y est confronté.

Véronique Bouzou¹⁶ (*Ces profs qu'on assassine*, Paris, 2009) relate le témoignage d'un enseignant s'étant retrouvé en garde à vue suite à un compliment fait à une élève de sa classe sur ses « beaux yeux ». Malgré un plaidoyer de bonne foi, la parole de l'enseignant ne fut pas prise en compte par l'opinion publique qui l'a condamné sans que la notion de présomption d'innocence ne puisse lui être appliquée. C'est d'ailleurs bien souvent à l'enseignant d'apporter les preuves de sa bonne foi.

Dans le même ouvrage, Véronique Bouzou¹⁷ expose un nouveau comportement sociétal : lors des conseils de discipline, les élèves sont, de plus en plus souvent assistés d'un avocat qui fait invalider, fréquemment, la procédure en court par le recours au vice de forme. La loi du 13

¹⁵ Autonome de Solidarité Laïque : elle repose sur une chaîne de solidarité humaine autour de l'Offre Métiers de l'Education. Elle agit pour protéger les personnels de l'éducation et prévenir les risques de leurs métiers.

¹⁶ Professeure de français en zone sensible et écrivaine.

¹⁷ Professeure de français en zone sensible et écrivaine.

juillet 1983 stipule que l'Etat se doit de « *protéger les fonctionnaires contre les menaces, violences, voies de faits, injures, diffamations ou outrages* ».

6. Conclusion concernant les différentes procédures d'accompagnement des enseignants.

La société est en perpétuelle mutation et l'école n'est pas exemptée de ses variations sociétales qui la modifient rapidement et inexorablement. Ainsi, l'institution scolaire se doit d'accepter ces changements et surtout de faire preuve de réactivité face à ces transformations la modifiant en profondeur et impactant les enseignants la composant. La prise en compte du mal-être professionnel des enseignants démontre que cette dernière est désormais encline à affronter les problèmes conjoncturels et structurels la touchant même si ces actions sont parfois menées de façon isolées et quelque peu confidentielles.

Certains experts comme Frédéric Gonthier et Éric Maurin (2012, « Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice », *Rapport d'information du Sénat n°601*, juin) conseillent à l'institution, plutôt que de « *fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées* » de décentrer le regard afin d'observer la société et les transformations de cette dernière en surface car c'est en effet « *par leur périphérie que les systèmes changent. Si vous voulez voir émerger le monde de demain, allez sur les confins, les marges, les fronts pionniers* » (Amiel et Mével, 2014, *Cahiers Pédagogiques*, n° 514, juin 2014 p. 9.). Zakhartchouk (2014) propose, quant à lui, de « *ne pas s'en tenir à des impressions superficielles* » et d'« *examiner de manière nuancée les évolutions* ». Ces réflexions d'experts sont à mettre en lien avec les différentes analyses menées dans cette première partie sur la définition du malaise enseignant, ses manifestations et les traitements institutionnels mis en place pour aider les personnels en souffrance pédagogique. Ce sujet reste à bien des égards encore mal connu et peut-être encore mal perçu. Certaines enquêtes menées par différents experts (Hélène Veyrac et Agnès Dumas, 2015, « *Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide* ») ne recueillaient pas assez de sujets d'étude pour généraliser et faire une représentation significative de certains items. Ainsi, Françoise Lantheaume et Christophe Hérou signalent dans leur ouvrage : *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, que « l'individualisation » des traitements ne saurait à elle seule être représentative d'une situation et ainsi constituer une cartographie représentative applicable à l'ensemble des membres du corps professoral. Toujours dans cet écrit (p.9), ces deux experts insistent sur l'importance de prendre en compte d'autres paramètres dans l'explication de ce malaise tels les jeux d'acteurs, les conflits de rôles, les rapports hiérarchiques, « *les double bind¹⁸ et d'autres échelles* » ainsi que l'établissement en tant que « *lieu d'épreuves où s'effectue, s'imagine [et] se régule le travail* ».

Christophe Dejourn, lors de sa venue à Belfort, le 19 mars 2019 dans le cadre de la conférence intitulée « Souffrir au travail n'est pas une fatalité » met l'accent sur le fait que les enquêtes qualitatives ne sont pas représentatives d'un état des lieux. Il remet en question les

¹⁸Le « double blind » est un concept apparu en 1956, théorisé par Gregory Bateson qui désigne une situation de paradoxe imposé. Deux obligations ou injonctions contradictoires sont reçues, qui, s'interdisant mutuellement, induisent une impossibilité logique à les résoudre ou à les exécuter sans contrevenir à l'une des deux.

pourcentages et notamment leur intérêt explicatif dans le phénomène de souffrance au travail. Paradoxalement, il prend toutefois appui sur les chiffres du nombre de suicides pour étayer ses propos explicatifs et donner quelques pistes d'analyses au phénomène. Ainsi, selon lui, le mal-être au travail reposerait essentiellement sur l'organisation du travail en perpétuelle évolution dans la société actuelle. Pour expliquer le malaise au travail, il faut connaître dualement les tenants et aboutissants de l'organisation de l'être humain et celle du travail. Il insiste sur le fait que « si le travail peut générer le pire en terme de santé mentale, il peut aussi générer le meilleur car il est un moyen/médiateur dans la construction de la santé ». Il relate assez longuement le virage sociétal des années 90 qu'il nomme le « tournant gestionnaire » pour expliquer les problèmes de plus en plus récurrents de mal-être professionnels. Il apporte encore des explications aux problèmes professionnels, au burnout tout en donnant quelques pistes d'améliorations aux difficultés humaines et professionnelles. Il suffirait ainsi de ne plus considérer l'être humain comme un simple opérateur (acteur), exécutant d'une tâche mais de le comprendre dans sa singularité. Il est aussi question de repositionner au sein de la distribution du travail, des gestionnaires maîtrisant l'organisation du travail et ayant conscience que le travail n'est pas qu'une simple et réductrice question de performance et de mesure.

B. Les causes du malaise enseignant.

« Ce que l'on observe de façon évidente, c'est que la souffrance a dépassé le cadre personnel. Elle n'est pas seulement un problème de la psyché individuelle, mais surtout un élément lié à l'environnement de travail lui-même. » Françoise Lantheaume, (article du 4 novembre 2017 dans Le Monde).

I. L'influence des journalistes sur la représentation du métier d'enseignant.

L'Education nationale est un sujet récurrent pour les journalistes. Le malaise enseignant en est un des thèmes les plus commentés, ce qu'on appelle un "marronnier"¹⁹ dans le jargon journalistique. Dès qu'un fait se produit, concernant soit les "déviances" d'un(e) enseignant(e) au sein de la classe soit des atteintes physiques ou morales que les enseignants subissent, les journalistes s'en emparent. Mais quel est l'impact de ces publications (ou de ces diffusions) sur l'opinion publique et sur les premiers concernés, les enseignants ?

Les journalistes apportent, selon Louis Pinto (*Le "malaise enseignant". Réflexions sur la construction d'un problème journalistique*. In : *Politix*, vol. 6, n°23, 1993, pp. 102), « une contribution décisive à la production de nouvelles représentations de l'enseignant ».

Intervient dès lors la position du journal et/ ou du magazine au sein du champ de la presse.

¹⁹ Un marronnier en journalisme est un article d'information de faible importance meublant une période creuse, consacré à un événement récurrent et prévisible.

Toujours selon Louis Pinto, les journaux ne vont pas aborder les faits divers et les témoignages sous le même angle selon qu'ils sont pro ou anti « Education nationale ». Ils traiteront donc différemment les témoignages des enseignants dans une situation donnée selon l'impact qu'ils souhaiteront avoir sur la population. Selon la partialité ou non d'un média, selon son éthique, un journaliste traitera le sujet avec plus ou moins de catastrophisme.

« *L'article se lit-ou plutôt-se parcourt d'autant mieux que l'information est pauvre, convergente et redondante, les propos n'ayant finalement d'autres fonctions que de renforcement et de confirmation du message* » Luis Pinto (Politix. Revue des sciences sociales/ 1993/ p.104).

Puis c'est au lecteur (ou spectateur ou auditeur) d'intervenir et de mobiliser (ou non) son esprit critique vis-à-vis des informations véhiculées, de nos jours, par une multitude de médias (télévision / presse : radio/ internet...). L'information est partout. Mais qu'en fait-on ?

Il est inquiétant qu'une majorité des individus se fie aux informations reçues sans analyse personnelle. Le traitement informatif positionne tantôt l'enseignant dans une posture de victime d'un système archaïque tantôt dans celle d'une personne à discréditer, à combattre, à diaboliser car détentrice de privilèges perçus comme usurpés (à l'image des vacances scolaires).

Ces représentations journalistiques ne peuvent que questionner la perception des enseignants quant au bien-fondé de leur métier, de leurs pratiques pédagogiques et de la doxa²⁰ que porte sur eux l'opinion publique.

II. L'impact institutionnel dans le mal-être des enseignants

La lourdeur administrative du « mammoth », terme utilisé par monsieur Claude Allègre²¹, en 1997 pour désigner L'Education nationale (primaire, secondaire et supérieur) contribue à mettre à mal les relations entre les différents corps composant l'Institution.

²⁰ Ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social. (D'après la définition du dictionnaire Larousse).

²¹ Il est nommé le 2 juin 1997 Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie dans le gouvernement de Lionel Jospin.

1. Les relations entre pairs

L'enseignant : A partir d'aujourd'hui, plus de scrupules : je ne penserai plus qu'à moi"

Le directeur : Mais, Jean, où irait-on si tout le monde pensait comme vous ?

L'enseignant : Justement, je pense qu'à ce moment-là, je serais un parfait idiot de ne pas faire comme tout le monde, n'est-ce pas ? Gather Thurler Monica, : *Relation professionnelles et culture des établissements scolaires au-delà du culte de l'individualisme*, (article, Revue française de pédagogie/ 1994/ p.25)

a. L'individualisme

On pourrait penser que le monde de l'école est un monde ouvert dont les acteurs communiquent autour de projets communs et dans une seule optique : la réussite de tous les élèves. Or comme dans toutes les sociétés, les établissements scolaires sont composés d'entités multiples aux modes de vie et pensées différents. Lorsque l'on a conscience de cela, on est également lucide que les écoles et autres établissements doivent s'arranger avec des individus aux caractères différents, aux visées divergentes, aux actions et pédagogies aussi variées qu'il y a de membres et aux affinités plus ou moins prégnantes. Parfois ces entités ne parviennent pas à se mettre en accord si bien que la souffrance peut émerger de la mésentente au sein de la structure. Il y a une telle diversité dans les modes de relation entre les enseignants que les plus sensibles peuvent se sentir exclus ou incompris de leurs pairs.

Monica Gather Thurler (1994, *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme ?*: Revue française de pédagogie, n° 109, pp. 19-39) décrit plusieurs modes de fonctionnement au sein des établissements scolaires avec des conséquences très variables. Elle reconnaît qu'idéalement la mise en place de projets avec consensus et communication entre pairs permet d'aborder les changements structurels et sociétaux de façon plus aisée.

Elle relate le sentiment d'appartenance à une communauté, qui lorsqu'il est bien inscrit, aide chaque enseignant à s'épanouir dans son activité professionnelle mais qui, défailant, peut contribuer au mal-être s'accompagnant de solitude et de retranchement personnel (chacun pour soi).

Elle met en lumière l'individualisme et constate que « *les enseignants travaillent pour la plupart « chacun pour soi », derrière des portes fermées, dans l'environnement insulaire et isolé de leur propre salle de classe* ».

Elle reprend même le terme « *egg-crate-like structure*» de Lortie de 1975 pour désigner l'activité très individuelle des enseignants se protégeant les uns des autres dans leur classe

comme le sont des œufs dans leurs boîtes en carton. Chacun renonçant ainsi à communiquer, échanger et de ce fait à ne pas chercher à comprendre ce que fait l'autre ni comment il agit. C'est là un mode de fonctionnement beaucoup usité au sein des écoles primaires car il permet de se prémunir des critiques et autres jugements sur l'action pédagogique. Toutefois, cela peut aussi être pénalisant dans la mesure où cela exclut aussi toute source possible de reconnaissance et de soutien.

Lortie décrit ainsi trois attitudes tenues par les professeurs des écoles à l'égard du métier :

- Immédiateté : planification à court terme à l'intérieur de leur salle de classe,
- Conservatisme : on ne s'engage pas dans des projets qui risqueraient de mettre à mal la tranquillité que l'on a construit tout en mettant en jachère les questions de fond sur la manière d'enseigner. On met tout à distance.
- Individualisme : "chacun pour soi", rechignant à s'engager dans des causes communes, afin d'éviter d'être remis en question, jugés, voire influencés par autrui.

C'est très certainement ces attitudes autocentrées qui conduisent les enseignants à ne plus s'épanouir au sein de leur profession et mènent certains vers le burnout.

b. La solidarité enseignante, mythe ou réalité ?

Dans ce contexte de communications complexes entre les enseignants, il y a peu de place pour l'entraide professionnelle. Les enseignants en souffrance évitent bien souvent d'exprimer leurs difficultés de peur d'être jugés. C'est ainsi qu'ils sont nombreux à s'enfermer dans une bulle laissant transparaître un semblant d'efficacité pédagogique et structurelle au sein de la classe.

L'enseignant chahuté est stigmatisé par les élèves mais aussi souvent involontairement par ses pairs. Il l'est d'autant plus qu'il minimise voire élude les difficultés qu'il rencontre en classe gardant l'espoir d'une amélioration à venir. Les autres ne sont cependant pas dupes des difficultés rencontrées par leurs collègues mais se satisfont que cela ne les touche pas eux personnellement.

De plus, certains manquent d'empathie, se vantent et se targuent de "savoir-faire" avec les élèves et d'être aimés par eux. Ces échanges contribuent à amplifier le sentiment d'incompétence et d'écrasement personnel ressenti par les enseignants en souffrance et à renforcer leur isolement dans la sphère éducative.

Le système éducatif incite à privilégier le travail collaboratif mais malheureusement ne s'en donne pas les moyens. Ainsi, le ministre remet au goût du jour le projet d'école abandonné il y a quelques années. Cette programmation triennale, bien que posant les jalons du travail de l'équipe éducative, ne favorise pas la pérennité des enseignants au sein de l'école. Ils ne restent plus très longtemps dans une même école. Leur mobilité s'accroît. Le renouvellement du personnel enseignant au sein un établissement est important. On peut alors se questionner sur ce que met en place l'Education nationale pour créer cette cohésion tant souhaitée. Comment développe-t-elle l'empathie et comment favorise-t-elle le climat scolaire au sein des équipes pédagogiques ?

Le guide du Ministère (dgesco²²/DMPLVMS): *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, stipule que la loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé font une place importante au climat scolaire. Ce dernier fait l'objet de recherches depuis une trentaine d'années. C'est, certes une avancée mais c'est un outil de plus que devront maîtriser les enseignants, le plus souvent sur leur temps personnel.

D'après le guide (pages 18 à 21), trois axes sont privilégiés : s'informer, agir et s'inspirer.

Il indique, page 18 que " *91,6% des enseignants jugent le climat scolaire plutôt bon* ». Mais « *les enseignants des classes spécialisées sont davantage victimes d'ostracisme de la part de leurs collègues* ».

14,5% des répondants disent avoir été mis à l'écart par leurs collègues et 14% des sondés ont l'impression de se sentir harcelés depuis le début de l'année. (Source : *l'école entre bonheur et ras-le-bol*, rapport de E. Debarbieux et G. Fotinos FAS, septembre 2012.)

La sanctuarisation de la classe doit cesser pour que chacun se préoccupe désormais d'autrui et de ses difficultés tout en s'impliquant davantage dans les projets d'établissement.

Il y a une réelle nécessité de casser le carcan scolaire et d'ouvrir l'école sur l'extérieur afin de créer des interrelations enseignantes. La prérogative importante pour sortir de cette structure en « boîte d'œufs » est de mettre à bas les communications électives. Il faut que cesse les communications basées sur les affinités et les préférences pour permettre à tous de s'allier autour d'un projet commun à visée commune. Ainsi, cela pourra faire mentir la pensée de Philippe Perrenoud (1996) qui parlait d'« équipes sans travail » et de « travail commun sans équipes ».

Il faut également que cesse la dictature de l'égalitarisme causant l'immobilisme au sein de l'école. Comme dans toute sphère de travail, au sein de l'école, se créent des compétitions entre les acteurs éducatifs. C'est à celui qui aura les meilleurs résultats aux tests nationaux (PISA²³, évaluations nationale ou de circonscription), saura le mieux tenir sa classe et exhibera le plus de cadeaux offerts par les parents d'élèves. Véronique Bouzou (2009), dans son ouvrage *Ces profs qu'on assassine* réplique que : « *L'autocongratulation et l'autosatisfaction permettent de sauver les apparences sur un bateau qui est en train de sombrer irrémédiablement* ».

Ainsi, au vu de tels comportements et situations, il faudrait parvenir à instaurer le climat scolaire « *qui permet de revisiter l'ensemble de la vie à l'école sous l'angle du bien-être et de la bienveillance pour les élèves et pour tous les acteurs , enseignants, parents et partenaires* » (Page 2 : dgesco/DMPLVMS.)

²² Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (Ministère de l'Éducation nationale).

²³ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

2. La relation avec les élèves et les parents.

a. La relation maître/élève

Les enseignants ont souvent choisi cette voie professionnelle dans le souhait avéré de transmettre à des élèves les savoirs être et savoir-faire en leur possession. Or, la motivation dont ils font souvent preuve en début de carrière se confronte à des élèves dont l'intérêt dans les apprentissages n'est pas avéré.

Ainsi, certains enseignants font preuve de démotivation et cette incompréhension mutuelle entre les professeurs et élèves peut mener certains enseignants à développer des troubles psychologiques liés à la mésestime de soi et tous autres facteurs (Partie III) créant le malaise dont il est question dans cet écrit.

Le climat de classe repose pour beaucoup sur la façon d'enseigner du professeur mais aussi sur le contrat implicite existant entre l'enseignant et l'apprenant. Or, lorsque les relations ne s'établissent pas correctement, des tensions au sein de la classe peuvent apparaître. Ces dernières, couplées à des charges de travail conséquentes pour l'enseignant, mènent ainsi au désœuvrement et au mal-être du professeur.

Amathieu et Chaliès (*Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants* (note de synthèse : *Carrefours de l'éducation*, p.226) soulignent que « *le travail avec des élèves non volontaires, voire difficiles, et n'ayant pas le niveau scolaire attendu, a des répercussions négatives sur la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que sur le stress au travail* ».

b. La relation maître/parents.

Cette déconsidération de la fonction d'enseignant est également accentuée lorsque la structure familiale de l'élève, en particulier les parents, ne saisit pas les finalités de réussite professionnelle en lien avec une réussite scolaire. Cette perception négative de leur fonction et de ce fait de leur action peut conduire certains enseignants à se déshumaniser. « *Les enseignants, en tant que professionnels dont l'objet de travail repose sur la relation humaine et dont la profession est considérée comme étant à haut risque de stress et d'épuisement professionnel [Brunet, 1998], sont susceptibles d'être exposés à ce phénomène de déshumanisation dans la relation* ». Celle-ci pourrait se traduire par « *une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues, et par une relation conduite de façon froide, distante, voire cynique* ». (Curchod-Ruedi, Doudin, Moreau, 2010, *Soutien social et supervision*, p. 152).

Toutefois, on assiste, tout comme pour les élèves, à des réactions très diverses d'appréciation de l'école.

Il y a en effet plusieurs types de relations entre l'enseignant et les parents (qui ne l'oublions pas sont partie constituante de l'équipe éducative par le biais de la coéducation) et qui varient selon plusieurs paramètres dont le plus flagrant est à corréliser avec les résultats scolaires :

- Les parents encadrant le parcours scolaire de l'enfant perçoivent l'école comme élément de réussite professionnelle et sociale qui se manifeste par une exigence accrue dans la délivrance des savoirs et de la pédagogie adoptée par l'enseignant. Ces

parents sollicitent souvent des rencontres avec le maître afin de faire des points sur les acquisitions. Là encore, les attitudes parentales divergent selon les résultats scolaires de l'élève. Il y a ceux qui acceptent les analyses de l'enseignant quand il y a des difficultés dans les apprentissages (soit en raison de troubles divers et mis en exergue, soit par manque de travail) et ceux qui rejettent sur l'enseignant les problèmes de ces derniers en leur imputant leur non-réussite. Ces parents critiquent leur pratique pédagogique ce qui remet en question leur professionnalisme et leur fonction. Ces relations peuvent s'avérer toxiques et fragiliser l'enseignant qui se sent jugé, critiqué et atteint dans sa fonction.

- Les parents pour lesquels l'école n'a pas d'importance dans la réussite sociale et professionnelle et qui n'accompagnent pas leur enfant dans les apprentissages. Cependant, on pourrait penser qu'ils laissent l'enseignant libre de toute entrave en lui faisant confiance dans les transmissions de connaissances. Il n'en n'est rien ! Ces parents rencontrent également assez fréquemment l'enseignant (hors obligation institutionnelle pour le maître) dans le but de s'informer plus sur la relation de l'enfant au sein de la classe que sur les résultats scolaires. En maternelle, les enseignants doivent souvent répondre aux questions portant sur les actes de l'enfant (A-t-il bien mangé ? bien dormi ? A-t-il été sage ?) plus que sur les savoirs acquis. Il en est de même en école élémentaire, lorsque les parents viennent surtout se plaindre de leur incapacité à raisonner et canaliser leur enfant à la maison.

Robert Ballion²⁴(*Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles.*) avait déjà bien cerné l'attitude des parents lorsqu'il disait en 1982 : « *Que les parents arrêtent de se comporter comme des consommateurs* ».

Ainsi, certains sont très chronophages et exigeants vis à vis des enseignants, ajoutant de ce fait une pression supplémentaire à ces derniers dans l'exercice de leur fonction.

De plus, ils leur imputent la non-réussite éducative de leur progéniture en les accusant même parfois de créer des inégalités au sein de la classe (pédagogie différenciée).

Il y a aussi les parents qui règlent des comptes avec l'école en raison de souvenirs scolaires douloureux, faisant ainsi reposer sur le maître tous leurs ressentis d'antan.

Les enseignants doivent donc gérer des oppositions concernant leurs propres conceptions de l'enseignement et les demandes des élèves et des familles.

Ces griefs parentaux conduisent, au mieux, les enseignants à repenser leurs pratiques professionnelles, au pire à s'enliser dans un questionnement et un sentiment de victimation²⁵menant aux pathologies évoquées dans la première partie.

Cela mène parfois au harcèlement. (Guide page 18 : dgesco²⁶/DMPLVMS) :

« *Les cas de harcèlement révèlent en école primaire des tensions entre adultes : en effet (...) 45 % des cas de harcèlement déclarés ont pour auteur des parents d'élèves* » (...).

²⁴ Sociologue et directeur de recherche au CNRS.

²⁵ Fait de subir une atteinte matérielle, corporelle ou psychique (ainsi que d'en être conscient).

²⁶ Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (Ministère de l'Éducation nationale).

c. La relation avec la hiérarchie et l'évaluation.

Comme cité dans la partie III.2, les enseignants confrontés à des difficultés judiciaires ne sont pas accompagnés et soutenus dans les démarches aussi bien judiciaires que morales. L'Institution apparaît défaillante et l'enseignant est démotivé, découragé, voire désabusé.

La non écoute et la non prise en compte de leurs difficultés par l'institution amène le sentiment d'un manque de considération de cette dernière vis-à-vis d'eux. Cette attitude conduit à une mésestime de soi et à la baisse de motivation dans la fonction.

D'ailleurs la dernière étude d'UNSA Education²⁷, (Etude 017336 - Baromètre des métiers de l'éducation - Février 2017) interrogeait les enseignants sur leur ressenti concernant la reconnaissance et le respect de leur pratique professionnelle. Sans préjuger qu'il s'agisse uniquement de l'impression laissée par leur hiérarchie (car ce sentiment peut-être aussi en relation avec les élèves, les parents et l'opinion publique), il n'empêche que les enseignants se sentent majoritairement pas appréciés.

		education		
		Etude 017336 - Barometre des métiers de l'éducation - Février 2017		
BASE : Ensemble				
		Total	Enseignants école/EPLE	
			Enseignants école	Enseignants eple
Q1. Globalement, ressentez-vous de la reconnaissance et du respect dans votre pratique professionnelle ?				
Base		30969	10233	6661
ST Oui	Nb	13066	3249	2102
	%v	42.2	31.8	31.6
	%h	100.0	24.9	16.1
Oui	Nb	2312	318	305
	%v	7.5	3.1	4.6
	%h	100.0	13.8	13.2
Plutôt oui	Nb	10754	2931	1797
	%v	34.7	28.6	27.0
	%h	100.0	27.3	16.7
ST Non	Nb	17524	6859	4480
	%v	56.6	67.0	67.3
	%h	100.0	39.1	25.6
Non	Nb	6509	2424	1839
	%v	21.0	23.7	27.6
	%h	100.0	37.2	28.3
Plutôt non	Nb	11015	4435	2641
	%v	35.6	43.3	39.6
	%h	100.0	40.3	24.0
Ne Se Prononce pas	Nb	379	125	79
	%v	1.2	1.2	1.2
	%h	100.0	33.0	20.8
. Significativement inférieur à 95% au total				
. Significativement inférieur à 90% au total				
. Significativement supérieur à 90% au total				
. Significativement supérieur à 95% au total				

Une autre variable peut également avoir une incidence sur le mal-être des enseignants : l'évaluation.

L'évaluation ponctuelle des enseignants se compose d'un moment d'observation de la pratique pédagogique réitéré plusieurs fois au cours de la carrière.

Beaucoup d'enseignants la perçoivent mal dans la mesure ou n'émergent souvent que des

²⁷ Union nationale des syndicats autonomes (UNSA) est une union syndicale française créée en 1993.

critiques négatives. On n'insiste pas assez, lors de ce moment d'évaluation, sur les aspects positifs du travail de l'enseignant. D'ailleurs, Sylvain Starck (2010, *L'évaluation des professeurs des écoles, Quatre régimes de l'activité d'inspection*, p. 157) a mené une recherche qui « tente de mettre en évidence la façon dont les inspecteurs et les enseignants, dans le premier degré d'enseignement, s'engagent dans l'activité d'inspection » et ce, en mettant « en exergue quatre « régimes²⁸ » de l'activité d'inspection qui sont autant de manières de résoudre les tensions existant entre deux fonctions historiquement dévolues à l'inspection : le contrôle et le conseil formatif. ».

L'enseignant inspecté sera noté et de là dépendra son évolution de carrière car la résultante de cette évaluation est une bonification salariale (ou pas si l'enseignant ne répond pas aux critères d'enseignement de l'inspecteur). Sylvain Starck signale que les enseignants ont souvent de la crainte face aux inspecteurs. Un rapport de Ferrier en 1995 confirme cet état de fait.

Il y a aussi parfois des dissymétries entre ces deux fonctions qui contribuent à la fois à la crainte de l'évaluation et en même temps à la recherche de cette dernière comme validation du travail accompli.

Cette peur est à rapprocher du poids symbolique que les professeurs des écoles attachent à la parole de leur supérieur hiérarchique. Confrontés à l'incertitude de leur action professionnelle, les enseignants restent dans l'attente d'un regard fiable et rassurant sur celle-ci.

Là encore, cette façon de juger, par l'évaluation, le travail des enseignants conduit certains à se remettre en question au point d'en perdre leurs repères et la confiance en eux.

« Sylvie (PE) se montre très déçue par le fait que son inspecteur n'a pas vu et valorisé ses efforts » Sylvain Starck : *L'évaluation des professeurs des écoles : quatre régimes de l'activité d'inspection*, p. 157.167, 2010).

Par ailleurs, dès l'entrée dans le métier, les disparités de notes lors de la première inspection (récemment renommée « rendez-vous de carrière ») se manifestent sans qu'elles soient justifiées. Il n'y a pas d'uniformisation entre les différentes circonscriptions.

Dans ce contexte de perpétuelles réorganisations structurelles, de charges de travail toujours plus conséquentes, d'attentes institutionnelles fréquemment écrasantes (réunions diverses, différenciation, inclusion scolaire etc...) et des évaluations souvent redoutées débouchant parfois sur une mésestime du travail pédagogique fourni que de plus en plus d'enseignants (néo-

Enseignants, stagiaires en formation ou encore enseignants depuis de nombreuses années) démissionnent de leurs fonctions et quittent ainsi l'Education nationale. D'autres, au mieux cherchent à se réorienter au sein de l'institution, en se formant au poste de conseiller(e) pédagogique, inspecteur(trice) ou en cherchant à enseigner dans le supérieur.

²⁸ Il a emprunté le concept de régime d'activité à Y. Clot (1995).

III. Le poids des réformes.

A chaque changement politique, les enseignants ont conscience que de nouvelles réformes, orientations pédagogiques et structurelles vont leur être imposées.

Auparavant, le mot réforme était très usité mais depuis quelques années, il est plutôt question de changement. Quoiqu'il en soit, la finalité en est la même à savoir modifier, rectifier voire remanier partiellement et/ou totalement les procédures pédagogiques appliquées précédemment.

Suite à ces modifications, les enseignants font souvent front et manifestent par le biais de grèves leurs mécontentements en la nouvelle mouture éducative que les politiques leur imposent. Par le passé, des réformes d'envergure conséquentes ont remodelé le paysage éducatif de l'époque.

Dans les années 1980, une réforme des collèges a eu lieu. En 2007, la création du socle commun de connaissances et de compétences a permis d'établir un cadre de savoirs commun à tous les élèves en fin de scolarité obligatoire pour une égalité des chances et une réduction des disparités sociales et éducatives (Disposition essentielle de la loi du 23 avril 2005, intitulée " Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École ", article 9).

Les programmes ont également subi des modifications variant selon les régimes politiques en place (1985, 1996, 2000, 2008, et 2016).

Les enseignants sont, dans leur grande majorité, perçus comme étant hermétiques aux changements mais il se peut que ce ne soit pas ce dernier qui les effraie mais plutôt la mutation et la remise en question de leur façon de faire qui les inquiète.

Les enseignants sont habitués aux réformes et ce qui peut les perturber c'est la cassure dans la continuité des pédagogies : tantôt il faut être dans une pédagogie transmissive, une autre fois prêcher davantage pour une pédagogie mettant l'élève en recherche par tâtonnement essais-erreurs.

C'est certainement cette inconstance dans les réformes et surtout cette perpétuelle remise à plat des façons de faire qui les découragent et leur font se sentir parfois délaissés par leur ministère. Joël Bodin (*Révolution scolaire. Après l'école pour tous, une école pour chacun.* Editions La Martinière, avril 2007) souligne qu'il y a une « distance entre le ministre » (*Éducation nationale*) et « le terrain ». Il précise que « L'État n'assure fermement que la direction générale (les programmes, l'organisation type, les normes...) ».

Il critique ouvertement l'organisation institutionnelle de l'Éducation nationale en apportant quelques exemples d'applications ministérielles démontrant l'incompréhension latente entre la base (le personnel éducatif) et les instances étatiques dirigeantes : « *Un ministre de l'Éducation a cru en 2006 qu'il pouvait encore, de son bureau, en s'appuyant sur son administration, imposer une méthode de lecture aux 35 000 professeurs de CP. Le président de la République croit pouvoir décider de la façon dont les professeurs sensibilisent les élèves de CM2 à la Shoah.* »

Joël Bodin déplore que « *Le pouvoir parisien* » ne comprenne « *pas la nécessité de responsabiliser les acteurs de terrain* » et ne perçoive pas « *l'aspiration des enseignants à la liberté pédagogique.* » Cet auteur n'hésite pas à dire que l'enseignant, dans cette « hyper étatisation », s'organise « *pour résoudre* » lui-même « *ses problèmes et faire de son mieux,*

seul face à sa classe ». Il soulève l'antagonisme que le système éducatif français est tiraillé entre une « hyper étatisation »²⁹ et une « hyper individualisation »³⁰.

C'est donc dans ce cadre de transformations conjoncturelles, structurelles et contextuelles que les enseignants doivent s'épanouir et délivrer les savoirs et apprentissages aux élèves. On peut aisément comprendre que parfois leur estime d'eux et croyance en leur métier soient mise à mal. D'ailleurs la dernière étude de l'UNSA Education³¹, (Etude 017336 - Baromètre des métiers de l'éducation - Février 2017), semble confirmer que les enseignants des écoles ont quelques griefs vis à vis des politiques et des réformes les concernant (cf. tableau ci-dessous).



Etude 017336 - Baromètre des métiers de l'éducation - Février 2017

BASE : Ensemble

		Total	Enseignants école/EPLE	
			Enseignants école	Enseignants eple
Q.13 Diriez vous que vous êtes en accord avec les choix politiques faits dans votre secteur d'activité				
Base		30969	10233	6661
ST Oui	Nb	7367	2430	1141
	%v	23.8	23.7	17.1
	%h	100.0	33.0	15.5
Oui	Nb	814	269	148
	%v	2.6	2.6	2.2
	%h	100.0	33.0	18.2
Plutôt oui	Nb	6653	2161	993
	%v	21.2	21.1	14.9
	%h	100.0	33.0	15.2
ST Non	Nb	20672	7106	5155
	%v	66.8	69.4	77.4
	%h	100.0	34.4	24.9
Non	Nb	9175	3125	2847
	%v	29.6	30.5	42.7
	%h	100.0	34.1	31.0
Plutôt non	Nb	11497	3981	2308
	%v	37.1	38.9	34.6
	%h	100.0	34.6	20.1
NSPP	Nb	2930	697	365
	%v	9.5	6.8	5.5
	%h	100.0	23.8	12.5

Significativement inférieur à 95% au total
 Significativement inférieur à 90% au total
 Significativement supérieur à 90% au total
 Significativement supérieur à 95% au total

²⁹ On doit ce terme à André de Peretti, psychosociologue (1916-2017), signifiant selon le dictionnaire en ligne <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr> : soumettre à l'administration de l'État. Ici, le terme « Hyper » insiste sur une action plus prégnante voire envahissante de l'état dans la gestion de l'Éducation nationale et de sa présence omniprésente au sein de nos établissements scolaires.

³⁰ On doit ce terme à André de Peretti, psychosociologue (1916-2017) : ce terme est à rapprocher de l'individualisme (chacun pour soi) de Lotie (page 20 de cet écrit). Dans le cas présent, il s'agit d'égoïsme excessif des enseignants où seul le « Je » importe.

³¹ Union nationale des syndicats autonomes (UNSA) est une union syndicale française créée en 1993.

IV. Les exigences des programmes et la charge de travail des enseignants.

Les enseignants, même s'ils peuvent adopter la pédagogie de leur choix et utiliser les supports et ressources d'accompagnement leur correspondant le plus (quoique cela soit désormais remis en question par l'actuel gouvernement et son ministre de l'Education nationale, monsieur Jean-Michel Blanquer), sont tenus légalement de suivre le programme d'enseignement des connaissances et compétences imposé par l'éducation nationale.

Nul ne peut y déroger.

La densité des programmes est un facteur de stress pour les enseignants et renforce leur malaise. Le sentiment d'impossibilité se conjugue à celui d'incompétences. Les enseignants travaillent dans une certaine urgence puisque les créneaux dévolus à chaque discipline se doivent d'être respectés. Ils hâtent les élèves et sont, de plus, tenus de mettre en place une pédagogie différenciée, relativement chronophage aussi bien dans la préparation des aides à apporter que dans l'accompagnement individuel. Sans parler des spécificités liées à la gestion d'une classe à double niveau voire plus. L'enseignant est quotidiennement soumis à des contraintes, qu'elles soient horaires ou non.

Ainsi, un professeur sur trois (primaire et secondaire confondus) souffre d'anxiété avec 10 % d'eux en dépression. Christian Maroy (2006, *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*) reconnaît que « le métier d'enseignant devient plus complexe et plus diversifié ». Il explique cette complexification par l'évolution du public scolaire mais également par la « difficulté de réaliser les missions de l'école dans une société en mutation. ».

Il a beaucoup travaillé sur le model éducatif anglo-saxon en opérant un parallèle avec celui de la France et indiquant de surcroit qu'il y a aussi des difficultés « liées aux conséquences de la mise en œuvre des politiques éducatives, qui engendrent par elles-mêmes à la fois une tendance à la surcharge de travail et à des tensions accrues dans l'exercice du métier. ».

V. Les désillusions du métier.

Selon le baromètre annuel l'UNSA Education³² (Etude 017336 - *Baromètre des métiers de l'éducation* - Février 2017), si 93 % des enseignants disent aimer leur métier, ils ne sont plus que 77,9 % à être heureux de l'exercer et quasiment autant avec 74,2% à trouver qu'il a du sens.

On peut aborder ce constat sous deux angles :

- L'évolution sociale a parfois rendu les relations avec les élèves et les parents plus compliquées à gérer.
- La désillusion des néo-enseignants est à mettre en relation avec les modalités de la formation qu'ils reçoivent. Ils sont peu préparés à la réalité de la classe sous toutes ses formes même s'ils le sont toutefois plus que par le passé. Les ESPE ont succédés en 2013 aux IUFM dans cette finalité de professionnaliser davantage le métier par le biais de stages. Les futurs enseignants (en master 2) sont donc dans des postures de stagiaires-enseignants, au-devant d'une classe deux jours par semaine, le restant de la semaine étant alloué à la

³² Union nationale des syndicats autonomes (UNSA) est une union syndicale française créée en 1993.

formation théorique.

Pour revenir à la désillusion du métier, on constate qu'elle touche aussi bien les jeunes enseignants que les moins jeunes. Elle est difficile à vivre car, pour la plupart des enseignants, ce choix de carrière est avant tout un " choix du cœur", une vocation conduisant à une implication personnelle importante. Ainsi, le professeur passionné et motivé dégage un temps conséquent pour la préparation des cours et impactant de fait sa sphère personnelle. Cependant, quel que soit la motivation ancrée en lui, il arrive que l'enseignant se désespère d'une situation professionnelle dont les conditions ne le satisfont pas ou plus comme le démontre le tableau de l'UNSA (Etude 017336 - *Baromètre des métiers de l'éducation* - Février 2017), page 29.



BASE : Ensemble

		Total	Enseignants école/EPL	
			Enseignants école	Enseignants eple
Q6. Diriez-vous que vos conditions de travail sont satisfaisantes ?				
Base		30969	10233	6661
ST Oui	Nb	12748	2810	2359
	%v	41.2	27.5	35.4
	%h	100.0	22.0	18.5
Oui	Nb	2218	268	331
	%v	7.2	2.6	5.0
	%h	100.0	12.1	14.9
Plutôt oui	Nb	10530	2542	2028
	%v	34.0	24.8	30.4
	%h	100.0	24.1	19.3
ST Non	Nb	17989	7357	4256
	%v	58.1	71.9	63.9
	%h	100.0	40.9	23.7
Non	Nb	7621	3340	1811
	%v	24.6	32.6	27.2
	%h	100.0	43.8	23.8
Plutôt non	Nb	10368	4017	2445
	%v	33.5	39.3	36.7
	%h	100.0	38.7	23.6
NSPP	Nb	232	66	46
	%v	0.7	0.6	0.7
	%h	100.0	28.4	19.8



Lorsque le désintérêt des élèves grandit et que les difficultés liées à la pratique professionnelle s'accroissent, forte est la remise en question.

Une recherche portant sur les enseignants en France (Kovess-Mastefy et coll., 2006, *Séminaire sur le travail enseignant, difficulté au travail, souffrance au travail, médicalisation*) avance que « Choisir son métier par vocation ou intérêt et être en accord avec son idéal professionnel protègent de la détresse psychologique, alors que choisir son métier par vocation ou intérêt sans parvenir à satisfaire cet idéal professionnel expose au risque de détresse psychologique ».

VI. Conclusion des lectures.

Grace à l'étude du « Malaise enseignant », on découvre progressivement le fonctionnement de l'Education nationale. On s'aperçoit que sans être forcément nébuleuse, la

marche de cette structure utilise des codes qui lui sont propres et pas toujours très harmonisés : l'évaluation du personnel ainsi que les structures d'accompagnement et d'aide aux enseignants varient selon les circonscriptions. La seule constance de l'Éducation nationale repose sur l'application rigoureuse des programmes.

L'ensemble de la population détient une vérité sur le métier d'enseignant variant selon que l'on est un acteur actif ou passif de cette institution. L'Éducation nationale ne laisse personne indifférent et les représentations qui s'en extraient varient selon :

- Les attendus que s'en font les élèves et leurs parents qui quoiqu'il en soit sont dans la contrainte légale de s'y soumettre jusqu'à 16 ans.

- L'opinion publique qui ne voit en la personne des professeurs que des privilégiés ayant l'avantage d'un emploi à vie, quatre mois de vacances par an et le bonheur de travailler à la maison (mais sans en mesurer la conséquente charge de travail à fournir).

- L'État qui ne cesse par, des remaniements et autres réformes, de mettre à mal son organisation. La base, à savoir l'équipe éducative, n'a de cesse de s'adapter aux nouvelles prérogatives. Ces transformations perpétuelles conduisent indéniablement à l'usure du personnel.

- Les médias ne font toujours preuve de bienveillance et d'impartialité dans le traitement médiatique de certaines réformes. Lorsque les enseignants expriment publiquement leur mécontentement (grèves et manifestations), les médias relaient parfois des contre-vérités et/ou insistent sur les « privilèges » enseignants, cela contribuant ainsi à créer une distension entre l'opinion publique et le corps professoral.

N'oublions pas que la fonction positionne l'enseignant dans une posture de représentation perpétuelle avec des obligations de réussite contraignant ainsi les enseignants à une charge de travail importante telles :

- la préparation des cours très chronophage avec obligation d'adaptation des apprentissages pour les élèves en difficulté (différenciation...),

- les obligations institutionnelles très présentes (réunions diverses et multiples),
- le respect du programme au contenu tellement dense que l'année scolaire ne suffit pas toujours à le finaliser (à moins d'amputer certaines notions ou de traiter rapidement d'autres).

- la recherche de pédagogies stimulantes/motivantes pour que les élèves travaillent avec différentes organisations (groupe, binômes, individuel etc...)

- l'obligation d'une constante bienveillance : valoriser l'élève et chercher à comprendre ses difficultés aussi bien cognitives qu'autres.

De ce fait, le métier d'enseignant est multiple et exigeant. Ainsi, ils sont nombreux, ceux, qui face à toutes ces contraintes baissent les bras (démissionnent ou se désengagent en ne s'impliquant plus dans des projets). Ils se préservent en prenant de la distance avec les autres et l'institution ou sombrent dans un mal-être plus ou moins conséquent et prégnant avec toutes les causes et conséquences détaillées dans cet écrit.

Joël Bodin (*Révolution scolaire. Après l'école pour tous, une école pour chacun*. Editions La Martinière, avril 2007) résume avec cynisme mais non sans une certaine conscientisation de la situation , le paradoxe enseignant :

« ce corps de métier n'a ni délégués du personnel, ni comité d'entreprise, ni médecine du travail, ni Comité d'hygiène et de sécurité, ni Prud'hommes pour régler leurs contentieux. Contrairement aux salariés du privé, ils sont sans défense face à l'éventuel arbitraire de leur hiérarchie. Beaucoup se flattent de ne pas avoir à subir l'autorité d'un patron, de ne pas être soumis au travail en équipe et de n'être jamais véritablement évalués. Quelle erreur ! L'enseignant est simplement laissé à lui-même, ses performances ignorées ; il n'a pas la considération qu'il mérite, nécessaire à son succès ».

A la lecture de ces quelques pages, on peut s'interroger sur les motivations qui conduisent encore de nombreux étudiants à opter pour ce choix de carrière. Pour certains, les mercredis non travaillés, les vacances scolaires fréquentes et les horaires relativement agréables constituent un attrait les incitant à embrasser cette fonction. Pour d'autres, la vocation de la transmission des connaissances est réelle. C'est d'ailleurs dans cette différence de vision du métier que semble résulter l'adaptation plus ou moins aisée au cadre de la profession. Les personnes trop investies sont rapidement désabusées face aux tâches institutionnelles imposées. Leurs idéaux sont ainsi bousculés si ce n'est brisés face à la réalité du terrain.

Celles ayant choisi cette profession par souhait d'un « confort » de vie ne semblent peu ou pas souffrir émotionnellement des contraintes inhérentes à la fonction et donc ont une adaptabilité plus aisée.

De nombreux experts semblent penser que moins les aspirations professionnelles sont grandes et plus l'adaptabilité à la tâche est simple.

Le mal-être des enseignants reposerait donc sur les désillusions issues d'une trop grande attente de la profession.

PARTIE 2 : Réflexions, problématique et hypothèses de recherche

sociologique.

A. Réflexions personnelles

I. Questionnement suite à l'écrit sur le malaise enseignant.

Suite aux lectures qui m'ont permis de dégager les causes, conséquences, les définitions du malaise ou mal-être enseignant, je me suis interrogée sur plusieurs points :

- Pourquoi certains enseignants ne « souffrent-ils » pas de ces divers maux ?
- Comment certains pallient à ce mal-être ?
- Quelle serait la place de l'implication associative, familiale, culturelle, sportive dans la non-existence ou du moins dans la non-émergence de ce malaise ?
- Quelles sont les échappatoires que trouvent certaines personnes face à ce malaise ?
- Quels est l'impact des journalistes dans le mal-être des enseignants ?

Ces pistes de travail m'intéressaient sans que toutefois je ne parvienne à mener des entretiens exploratoires dans la mesure où cela impliquait d'aller à la rencontre de personnes ayant « subi » des difficultés dans le cadre professionnel avec le risque de raviver des souvenirs douloureux. De plus, les associations et structures d'aide et d'accompagnements aux enseignants en difficulté sont tenues au respect de la confidentialité d'où la difficulté d'entrer en contact avec les personnes en souffrance.

Je parlais alors de l'hypothèse que plus les personnes se détachent de leur travail et trouvent un exutoire extérieur, plus le malaise aurait des résistances dans son immersion et son installation. J'aurai voulu mettre à jour, au travers d'entretiens exploratoires et questionnaires, cet état de fait. Toutefois, pour les raisons explicitées ci-dessus, cela ne me semblait pas possible.

II. La posture des professeurs des écoles stagiaires et premiers entretiens exploratoires.

Il m'apparaît important de pouvoir mener une recherche qui me permette d'interroger des personnes qui me soient « accessibles » d'où cet intérêt pour les néo-enseignants et notamment les étudiants de ma promotion.

Ainsi, en raison de mon positionnement d'enseignante stagiaire et des contacts quotidiens que j'ai avec mes collègues dans le cadre de notre formation, j'ai décidé de m'intéresser au malaise (ou mal-être) pouvant exister lors de la prise de fonction lorsque l'on alterne action sur le terrain et formation continue.

En effet, j'ai vécu cette rentrée scolaire avec beaucoup de sentiments contradictoires : excitations, appréhensions, doutes, peurs, remise en question, ...

Chaque début de semaine, alors que j'intégrais le lundi et le mardi mon école d'affectation, ces différentes émotions émergeaient accompagnées d'une remise en question perpétuelle sur ma capacité à enseigner correctement. Je me suis interrogée, souvent, sur la pertinence de ce choix de carrière.

Il n'était pas simple d'alterner ces phases d'émotions contradictoires avec des phases de découragements lors de situations préparatoires à la maison (lors de l'établissement et création des séances) et en classe (durant la gestion de la classe notamment).

Je pensais être la seule dans cette situation. Or, il s'est avéré, lors de discussions informelles avec mes collègues stagiaires (des questions sur leur adaptation, travail en classe, relation avec les collègues, organisation de l'école...), que nombreuses étaient les stagiaires (ces échanges ne se sont faits qu'avec des stagiaires femmes) à avouer « souffrir d'enseigner » alors qu'auparavant leur souhait le plus pressant était de se trouver dans cette posture.

Je me suis dès lors sentie moins seule mais le désarroi ambiant et perceptible dans les témoignages de mes collègues m'a amenée à m'interroger sur l'existence d'un potentiel « malaise » des stagiaires en début de carrière notamment lors des premiers mois de prise de fonction.

J'ai bien conscience que cela peut sembler prématuré de parler de malaise enseignant au niveau des stagiaires en formation, toutefois, ce que j'ai vécu, ce que d'autres m'ont avoué vivre, le ressenti de certains associés aux témoignages de néo-enseignants (T1, T2) me questionnent sur ce mal-être et ses causes (qui sont soit à rapprocher de celles des enseignants en poste depuis plus ou moins longtemps, soit sont issues de variables différentes qu'il s'agira de dégager.).

De plus, en ce début d'année de formation en master 2, l'accent est mis sur les cours d'accompagnement à « L'entrée dans le métier » alors que nous sommes, bien avant le début des cours, propulsés dans la sphère éducative et positionnés au-devant d'élèves dont nous ne connaissons pas grand-chose.

Bien sûr, on nous donne quelques pistes de travail (des conseils de gestion de classe, de postures à adoptées et quelques séances clé en main), on nous fournit des références de sites à consulter, on insiste sur les prérogatives d'application des programmes qu'il nous incombe de maîtriser et d'appliquer à la lettre.

L'intention est bonne mais pourquoi sommes-nous donc si démunis face à notre fonction et si heureux (pour ceux interrogés) lorsque la classe se termine ?

Je pensais réellement que ma sensibilité et mon vécu (burnout professionnel précédemment) m'avaient rendue moins résistante aux difficultés et de ce fait moins réactive aux changements.

Or, force est de constater que ces jeunes étudiant(e)s que je côtoie et que j'ai appris à connaître au cours de la première année de formation (M1) expriment le même désarroi que le mien (et même parfois plus de souffrances avouant être fréquemment en pleurs et portant les stigmates d'une profonde fatigue et lassitude).

Il y a aussi chez certains, notamment un collègue PES³³ interrogé, de la colère. Il estime avoir été bien préparé au concours mais pas à la fonction d'enseignant. Il regrette que tous les conseils pour mener à bien notre fonction soient promulgués au cours de l'année de M2³⁴.

Cela a quelque peu mis à mal quelques certitudes concernant son choix de carrière même s'il reconnaît avoir beaucoup de plaisir à enseigner et à être au-devant des élèves. Il est un peu surpris par ce « parachutage » qu'il ne vit pas toujours de façon sereine ni en toute confiance.

III. L'encadrement, le suivi et l'« entrées dans le métier » des PES.

Notre formation comprend, en plus de cours théoriques du mercredi au vendredi en ESPE, des accompagnements par des professionnels en la personne de MAT³⁵ et PEMF³⁶ que l'on sollicite de façon différente et selon les besoins.

Ces encadrant(e)s viennent « évaluer » 5 fois au cours de l'année les PES³⁷ afin d'analyser le travail, les contenus et observer la posture professionnelle adoptée dans le cadre de la classe.

Il s'agit d'un regard extérieur porté sur notre pratique tout en étant également un moment d'évaluation permettant des réajustements dans celle-ci.

Les PES reconnaissent que ces visites et les commentaires en émanant sont toujours formateurs et relativement bienveillants.

Toutefois, nous sommes déjà « confrontés » à cette perpétuelle évaluation que les enseignants en poste subissent et qui pour certains est une réelle souffrance. Nous devons, certes, satisfaire aux exigences de l'institution mais nous avons au-dessus de nos têtes une contrainte supplémentaire dans la mesure où notre titularisation est tributaire de la réussite au master 2 combinée à la validation de ces observations de terrain par ces experts.

De ce fait, peut-être que l'ensemble des stagiaires qui traversent des moments difficiles dans l'entrée dans le métier souffrent-ils aussi de toutes ces « contraintes » et présentent donc des symptômes qui pourraient faire penser à ce malaise si propre aux enseignants en fonction ?

Par conséquent, forte de ce ressenti, des échanges avec les autres PES, des témoignages de vécus de collègues qui sont désormais titulaires, je pense que je pourrai explorer les difficultés rencontrées par les PES lors de l'entrée dans le métier en m'interrogeant sur :

-La nature des difficultés rencontrées (gestion de classe, implication au projet d'école, relation avec les collègues, la formation reçue : suffisante ou non...),

³³ Professeur des écoles stagiaire.

³⁴ Master 2.

³⁵ Maître d'Accueil Temporaire.

³⁶ Professeur des écoles maître formateur.

³⁷ Professeur des écoles stagiaire.

-les symptômes de ce mal-être (stress, pleurs, peurs, perte de contrôle, fuite, résignation, souhait de démission etc....),

- la suffisance de la formation initiale (M1) et la pertinence des divers stages suivis en première année,

- la formation en alternance (celle de M2) et son organisation (en sachant qu'une nouvelle réforme de la formation des futurs enseignants est envisagée par l'actuel Ministre de l'Éducation nationale, monsieur Jean-Michel Blanquer pour la rentrée 2019/2020),

- sur le suivi par les experts (professeurs de l'ESPE³⁸, MAT³⁹ et PEMF⁴⁰), la pertinence de ces suivis, les retours et échanges, la finalité...

IV. Réflexion sur les enseignants stagiaires en formation.

Lorsque j'ai intégré la formation PE en M1, j'ai eu connaissance de nombreuses démissions de stagiaires au premier semestre 2017 (on parlait de 13 à l'époque sur l'académie de Besançon). Le directeur de l'ESPE de Belfort me faisait part de son incompréhension sur cet état de fait au vu de la formation positionnant les stagiaires en immersion dès la première année de formation, dans les écoles par le biais de stages d'observation et de stages filés (plus implicatifs).

Des démissions ont également eu lieu lors de la période 1 de l'année 2018-2019 m'amenant à m'interroger sur les motivations et valeurs de chacun d'embrasser cette profession (« héritage familiale », souhait d'être fonctionnaire, sécurité de l'emploi, volonté de transmettre...).

De plus, dès la rentrée 2018-2019, j'ai pu constater que nombreuses étaient les personnes ayant réussi le concours en candidat libre et étant d'un âge plus avancé que les jeunes en continuité d'étude. Je ne suis désormais plus la plus âgée !

Les personnes d'un « certain » âge ne sont pas non plus en minorité. Alors que j'étais, l'année dernière, la moins jeune et que nous étions à peine plus de 6 à être âgés de plus de 30 ans, cette année la tendance est sérieusement inversée avec une nette présence des plus de 30 ans, quelques quarantenaires voire cinquantenaires. Cette observation aurait pu m'amener à m'interroger sur leur souhait d'orientation, leurs motivations d'entrée dans ce métier et les raisons de leurs réorientations professionnelles. Or, ce n'est pas ce versant que je souhaite analyser mais celui du malaise enseignant. Les nombreux échanges avec mes collègues stagiaires, dont je fais un peu état précédemment et en **annexe 1** m'incitent davantage à

³⁸ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

³⁹ Maître d'Accueil Temporaire.

⁴⁰ Professeur des écoles maître formateur.

enquêter sur leurs perceptions du métier et surtout sur leurs vécus lors de l'entrée dans celui-ci.

Je vais donc sonder les néo-enseignants qui sont les professeurs des écoles stagiaires (PES) afin de résoudre tous mes questionnements et les conditionnelles certitudes que j'ai face au mal-être selon certains paradigmes.

Selon moi, l'âge (la jeunesse, la maturité), le vécu antérieur (métier autre, continuité d'étude etc...), le parcours de vie (marié, divorcés, parents, célibataire...), l'implication associative, politique et la transmission (ce que j'appelle la reproduction familiale ou « héritage familial » pour parler des enfants qui exercent le même métier que les parents) ont un impact sur la préhension du métier.

Mes questions seront les suivantes :

- Avons-nous eu les mêmes ressentis face à l'entrée dans le métier ?
- Présentons-nous les mêmes symptômes du mal-être si mal-être il y a ?
- Avons-nous les mêmes façons de palier à ces maux ?
- Quelles stratégies d'« accommodation » chacun de nous met en place pour lutter contre l'incertitude de la pratique ?

Je partirai de ces divers questionnements pour établir des hypothèses à confirmer ou infirmer au cours de la recherche. Cette dernière se basera essentiellement sur des entretiens avec le public cible : « Les Professeurs des Écoles Stagiaires ».

B. Concepts à définir pour une étude sociologique portant sur les professeurs des écoles stagiaires (PES).

I. Les professeurs des écoles stagiaires sont-ils des Néo-enseignants ?

Exerçant à mi-temps devant les élèves, on ne parle pas d'eux sur les bancs de l'université en terme de néo-enseignants mais en les qualifiant de stagiaires. Ce qui est étonnant dans la recherche de la définition du terme néo-enseignant est qu'il est souvent usité mais que personne n'en donne une définition claire et précise. On comprend que le terme néo remplace celui de nouveau et que par néo-enseignant, sont concernés les enseignants récemment nommés. Mon questionnement, par cette réflexion et la recherche de définition était de savoir si les enseignants stagiaires pouvaient être considérés comme néo-enseignants. Je considère que leur action éducative, même à mi-temps, permet de leur octroyer cette appellation.

L'étude de recherche portera donc sur les néo-enseignants mais ceux qui sont stagiaires tout en étant étudiants.

II. Qu'entend-on par « malaise » concernant les néo-enseignants ?

Dans la première partie de cet écrit, le malaise enseignant a été défini et décrit sous toutes ses coutures. Il concerne les enseignants en activité mais ne s'adresse pas aux néo-enseignants visés par cette étude. Toutefois, j'ai relaté précédemment des ressentis douloureux exprimés par ces nouveaux enseignants lors de l'entrée dans le métier. Sans anticiper d'éventuelles troubles qui apparaîtront (ou non) lors des entretiens, je parlerai davantage d'émotions et de sentiments contradictoires et confus dans une situation nouvelle pour laquelle la réalité du terrain dépasse les apprentissages théoriques délivrés au cours de l'année préparatoire au concours.

Certains stagiaires ont parlé de pleurs, de sentiments d'incompétence face à des situations ponctuelles vécues en classe ou lors des préparations de séances à la maison.

D'autres exprimaient de la colère vis à vis de la formation critiquant une préparation au métier s'opérant en parallèle à la pratique.

Ainsi, dans cet écrit, je parlerai plus de mal-être que de malaise.

III. Qu'est-ce que l'« entrée dans le métier » ?

L'entrée dans le métier c'est :

- lorsque l'étudiant ayant réussi le concours se trouve nommé pour une année dans une classe devant laquelle il délivrera des enseignements à des élèves deux jours par semaine,
- la confrontation à la réalité du terrain et à l'application de savoirs acquis au cours de la formation en master,
- le passage de l'apprentissage à l'enseignement, même si la formation actuelle allie encore les deux.
- se confronter à l'univers du travail et découvrir un métier exigeant et multidimensionnel,
- la découverte d'une organisation de travail impliquant une acclimatation personnelle avec une équipe éducative, des élèves, des parents, des locaux et un fonctionnement propre à chaque école.

Xavière Lanéelle et Thérèse Perez-Roux (*Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs*) ont mené une étude sur les néo-titulaires et se sont intéressées à leurs premiers pas dans le métier. Elles ont mené deux enquêtes, à quelques années d'intervalle, et ont ainsi opéré une analyse comparative sur les difficultés rencontrées lors de la concrétisation de la pratique professionnelle.

La seconde enquête faisait suite au remaniement de la formation des enseignants : la masterisation .

Ces deux expertes désignent cette entrée dans le métier sous le terme de « professionnalité enseignante » en précisant qu'il s'agit pour les jeunes enseignants d'une nécessité de « recherche de cohérence » et d'une « adaptation à une réalité professionnelle parfois déroutante ».Elles mettent ainsi en exergue les enjeux de l'entrée dans le métier et le fait que les néo-titulaires se créent leur propre fonctionnement et leur

propre personnalité professionnelle dans un univers qu'ils n'imaginaient ou ne percevaient pas ainsi. Bourdoncle (1991, *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie*, 1994, pp.73-92.) décrit cette professionnalisation en faisant du lien entre « transmission des savoirs et compétences considérés comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle » pour que l'enseignant débutant parvienne à se mouvoir dans la fonction.

IV. La notion d'Habitus.

L'habitus est la matrice des comportements individuels que Bourdieu qualifie de « système de dispositions réglées » : il permet à un individu de se mouvoir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est propre et d'autre part est commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient.

L'habitus influence tous les domaines de la vie si bien que l'on peut le comparer aux valeurs et normes que tout individu se voit inculquer.

Certains sociologues parleront davantage de socialisation lorsque les normes et valeurs sont intégrées. D'autres comme François Dubet, (entretien avec A.Zeitler et Jérôme Guérin, *La construction de l'expérience*, 2012, pp.119-120) insiste sur « le rôle de l'expérience dans la construction des individus ». Selon lui, les normes et valeurs ne sont pas de simples supports aux structures sociales, elles se construisent dans l'interaction et l'expérience.

C'est vers cette optique que j'orienterai davantage ma recherche car je pense que le vécu et l'expérience permettent de relativiser des situations difficiles, d'affronter des moments délicats avec plus de sérénité, d'être en capacité de jauger, d'analyser et de ce fait d'apporter une réponse plus réfléchie aux situations laborieuses et aux moments de doutes et de potentiels renoncements dans la pratique professionnelle du néo-enseignant.

C. Le modèle d'analyse : problématique et hypothèses.

I. La problématique.

Ainsi, une fois les concepts clés de la future recherche développés, reste à poser les jalons de la problématique. Cette dernière va émerger des diverses réflexions menées suite aux lectures et entretiens exploratoires. Sans reprendre toutes les questions mises en exergue dans la partie « Mes réflexions », je persiste à penser que l'entrée dans le métier est perçue, pour la plupart des néo-enseignants que nous sommes, comme un moment douloureux et s'accompagnant d'une réelle remise en question.

C'est ce passage entre deux mondes diamétralement opposés que je veux étudier en extrayant la perception et la capacité de chacun à remédier aux difficultés éventuelles rencontrées en actionnant normes et valeurs ancrées en chacun de nous.

Cette mise en relation permettra d'appréhender au mieux le différentiel entre aspiration et réalité pour en cerner la souffrance lorsqu'elle est existante.

Cette souffrance que je désignerai davantage sous le terme « mal-être » fera aussi l'objet d'une analyse afin d'en extraire ses manifestations sur les néo-enseignants et les stratégies d'acclimatation mises en place par les stagiaires pour le contrer.

En conséquence, ma problématique incorporera les concepts définis précédemment en y intégrant les variables que sont les normes, les valeurs et l'habitus :

Les néo-enseignants et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur : quels sont les impacts de l'habitus et des variables sociales dans l'accommodation à la fonction ?

II. Les hypothèses.

1. Objectif et hypothèse 1.

L'objectif de cette première hypothèse est de mettre en évidence l'importance des valeurs et normes des néo-enseignants dans l'entrée dans le métier.

Les entretiens permettront de mettre en avant la nécessité de ces deux notions dans l'adaptabilité à la tâche des enseignants débutants.

Il semble difficile de ne pas se « servir » de ce qui nous a été transmis comme les valeurs familiales et les expériences diverses vécues (empirisme) comme appui d'implication dans le métier. Il faudra donc faire émerger les différents degrés de socialisation des enseignants stagiaires et leur perception du métier lors de leur entrée dans ce dernier afin de créer un rapport entre l'adaptation plus ou moins simple à la fonction et l'entrée dans le métier.

Il y aura également le critère de la « transmission de l'identité professionnelle » (un parent au moins est enseignant) qui sera interrogé et analysé lors de cette présupposition.

Il s'agit de comprendre dans quelles mesures toutes ces normes et valeurs que nous avons en héritage aident l'enseignant soit à se construire une identité professionnelle soit au contraire créent de la souffrance au sein de la fonction.

On cherchera donc à infirmer ou confirmer les corrélations entre la perception du métier par les enseignants débutants et la réalité du terrain.

Hypothèse 1 :

Un degré d'adhésion important aux normes et valeurs communes au métier de l'enseignement semblent rendre plus simple l'adaptabilité à la fonction.

2. Objectif et hypothèse 2.

L'entrée dans le métier semble plus commode lorsque l'on a « vécu » une expérience professionnelle antérieure.

Ainsi, c'est le vécu antérieur des néo-enseignants qui agit sur l'adaptabilité au métier et permet une entrée dans la fonction différente selon les situations. En conséquence, il s'agira de comparer l'entrée dans le métier des néo-enseignants en reconversion professionnelle et ceux en continuité d'étude.

Je veux mettre en exergue une accommodation plus facile aux tâches professionnelles par le groupe des « anciens » que par celui des plus jeunes.

La variable de l'âge aura très certainement un rôle important dans cette adaptabilité vis à vis des relations nouées avec l'équipe éducative, les élèves et les parents.

Les néo-enseignants plus âgés sont moins perçus comme de jeunes recrues et la communication avec les autres (équipes éducatives, parents, partenaires de l'école...) certainement plus à même de s'opérer sur un plan plus égalitaire et direct.

Hypothèse 2 :

Les néo-enseignants en reconversion professionnelle ont une meilleure adaptabilité à l'entrée dans le métier que ceux en continuité de scolarité.

3. Objectif et hypothèse 3.

La troisième variable que je souhaite mettre en avant lors de cette recherche est l'importance de la vie sociale du néo-enseignant dans l'adaptabilité au métier. Montrer ainsi que plus l'enseignant débutant s'extrait et prend de la distance vis à vis de son univers professionnel par le biais d'activités diverses (loisirs, famille, associations...), plus l'entrée dans le métier est facile. Ainsi, il s'agira d'analyser l'action de variables exogènes dans la réussite de la pratique professionnelle conduisant à l'épanouissement et mettant de fait à distance un potentiel mal-être au travail.

Hypothèse 3 :

Les néo-enseignants ayant des centres d'intérêts (vie associative, sportive, culturelle, politique, familiale...) réussissent davantage leur entrée dans le métier.

Ces différents questionnements permettront de construire une grille d'entretien visant l'apport de réponses ciblées. Cette problématique me permet de disposer désormais d'objectifs de recherche même si j'ai conscience que la « problématique reste ouverte durant tout le processus de recherche » comme le précisent Luc Van Campenhoudt, Jacques Marquet et Raymond Quivy dans leur *Manuel de recherche en sciences sociales*, (5^{ème} édition).

Cette mouvance possible dans la problématique permettra d'opérer des réajustements si les hypothèses et variables à l'étude s'avéraient redondantes ou incohérentes. Ainsi, toujours d'après ces trois experts, « la problématique n'est jamais vraiment close car, au fil des observations et analyses, sa pertinence sera constamment éprouvée (...) ». (p.145).

D. La méthodologie adoptée pour le recueil des données.

Aborder cette thématique du mal-être chez les néo-enseignants n'est pas chose aisée en raison du caractère quelque peu intimiste du sujet amenant la personne ciblée à exprimer ses émotions et à livrer sa vie personnelle.

La problématique issue du travail de lectures, réflexions, observations et explorations de la population visée que sont les enseignants et néo-enseignant m'a conforté dans l'idée de ne pas mener une étude purement statistique reposant sur le questionnaire mais plutôt de tenter de répondre au mieux et de façon plus réelle/ concrète aux hypothèses formulées. L'entretien est un discours. Partant de ce postulat, l'outil méthodologique le plus adapté à mon questionnement de recherche m'a semblé être l'entretien pour ses vertus plus qualitatives que quantitatives. Ainsi, Alain Blanchet et Anne Gotman dans le livre *L'entretien* (2^{ème} édition, p. 35) précisent que les hypothèses, grâce à l'entretien (non plus exploratoire mais bien construit et pensé) « vont être soumises à l'épreuve des faits » ce qui doit « permettre de répondre » aux objectifs que l'on s'est fixé. De plus, il ne faut pas perdre de vue que les hypothèses et plus généralement la problématique s'attachent à étudier un groupe bien particulier, ici, les néo-enseignants.

Leur représentativité et leur nombre ne permet pas de mener un questionnaire mais davantage un entretien. En effet, celui-ci permet de poser les questions d'un point de vue causal. Il interroge les individus non pas sur les raisons des actions mais plutôt sur la manière de répondre à la problématique avec ce questionnement du « comment ».

I. L'entretien.

1. L'organisation logistique et humaine de l'entretien.

L'entretien était individuel, mené dans un espace isolé et calme avec la nécessité d'une posture d'écoute et d'omission de jugement de ma part.

Il était enregistré sur tablette numérique (après accord des sondés).

J'avais donc le questionnaire sous les yeux mais je n'ai pas pris de note en raison de l'enregistrement.

La prise de rendez-vous avec le panel de l'entretien s'est fait bien en amont de ce dernier et chaque interviewé connaissait l'objectif et la thématique du mémoire.

2. Le corpus de questions : canevas du questionnaire.

L'entretien envisagé au préalable et mis en pratique dans ce travail de recherche repose sur un corpus de questions en lien avec les trois thématiques soulevées par les hypothèses.

J'ai établi un questionnaire qui m'a ainsi permis de maintenir le cap de l'interview afin d'éviter de m'égarer de mes présuppositions.

Vous trouverez en **annexe 2** le corpus de questions ayant permis de mener un entretien en lien avec les hypothèses de recherche et présentant un déroulement cohérent.

3. Le panel

Comme spécifié précédemment, ce sont les néo-enseignants qui sont le cœur de cible de ce mémoire et plus particulièrement les enseignants stagiaires. Ils officient en tant qu'enseignants à mi-temps et poursuivent leur formation en vue de l'obtention du master 2 le reste du temps.

Il me semblait logique d'« auditer » cette population en raison de ma facilité de contact avec le panel. Les côtoyant depuis maintenant plusieurs mois, il désignait le panel le plus accessible.

a. Caractéristiques des interviewés.

Six personnes ont accepté de répondre aux questions : 4 femmes et 2 hommes, aussi bien des jeunes en continuité de scolarité que des néo-enseignants en reconversion professionnelle ayant eu ou non une expérience en lien avec le milieu éducatif (animateur, surveillants, vacataires...).

J'ai sollicité deux autres personnes qui n'ont pas directement refusé l'entretien mais ne se sont pas rendues disponibles lorsque je tentai de positionner ce dernier.

b. Présentation des interviewés et explicitation du contexte de l'entretien de Jessica.

Vous trouverez les caractéristiques importantes des interviewés dans le tableau de la page suivante. Il est bon d'avoir en tête ces informations afin de pouvoir répondre aux hypothèses 2 et 3 qui ciblent plus particulièrement les données personnelles.

Le tableau fait apparaître une case en rouge : il s'agit de l'entretien de Jessica dont la retranscription textuelle se trouve en **annexe 3**.

Cet entretien a été le plus « libre » comparé aux autres dans la mesure où elle s'est livrée en toute confiance. Il y a eu très peu besoin de recentrer sa parole sur la thématique et quasiment pas de reformulation de questions de ma part.

Il faut préciser que cet entretien clôturait mes collectes de données : je me trouvais donc dans une position moins novice lors de l'interview. Avec Jessica, j'ai senti que les choses étaient plus fluides et je pense que cela est lié au fait que j'étais plus en confiance dans ma posture d'intervieweuse. De plus, notre relation était transversale car je me suis également prêtée à répondre aux questions pour son mémoire.

Prénoms des néo-enseignants*	Âges	Situation familiale	Continuité d'étude	Expérience professionnelle	Entrée dans le métier: suivi MAT/PEMF et/ou dispositif d'accompagnement personnalisé.(DAP).
Laurence	26 ans	Célibataire sans enfant	Cessation de scolarité durant 2 ans	- Vacataire dans un établissement scolaire	PEMF
Gabin	25 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez sa mère.	Cessation de scolarité durant 1 an.	- Aucune expérience professionnelle dans le milieu éducatif.	PEMF
Jessica	26 ans	Pacsée, sans enfant	Cessation de scolarité durant 2 ans	- Animatrice en centre de loisir, en périscolaire et accompagnement en soutien scolaire.	PEMF & DAP
Victor	23 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez son père.	Poursuite d'études.	- Aucune expérience dans la fonction éducative.	PEMF
Simone	52 ans	Divorcée (3 enfants mais plus aucun à charge).	Reconversion professionnelle suite à la fermeture du centre socio-culturel dans lequel elle exerçait.	- Une expérience professionnelle dans le social: gestion de la branche famille dans un centre socio- culturel.(3 années).	PEMF & DAP
Lucie	23 ans	Pacsée, sans enfant	Poursuite d'études.	-Aucune expérience dans le milieu éducatif.	PEMF

* Les prénoms des personnes interrogées ont été modifiés dans le souci de confidentialité nécessaire à cette enquête.

II. Analyse des passations d'entretiens et difficultés rencontrées.

1. Les demandes d'entretiens.

Au risque de me répéter, le sujet abordé dans ce dossier est sensible car il nécessite de la part des sondés de s'exprimer sur des ressentis et sur des expériences qui ont pu être plus ou moins bien vécues.

Nous avons, certes, l'habitude de nous côtoyer dans le cadre de la formation mais hormis nos prénoms et noms, nous nous connaissons au final bien peu. Les relations sont furtives et amicales et ne dépassent souvent pas le stade de simple connaissance.

Ainsi, c'est avec une certaine appréhension que je sollicitais mes collègues pour cet exercice. J'ai été très étonnée des réponses favorables que j'obtenais pour les entretiens.

Cependant, malgré ces bonnes volontés, je ne me sentais pas des plus hardies pour l'exercice. Je découvrais ainsi que même sans être dans des relations de proximité, poser des questions sur le ressenti face au métier et les étapes de l'entrée dans ce dernier pouvaient générer de la gêne. Les premiers entretiens (Simone et Victor) n'ont pas été des plus simples à mener. Nos relations au sein de la formation étaient amicales : je connaissais Victor depuis la première année de master et Simone seulement depuis la rentrée dernière (réussite au concours en candidat libre).

J'ai appréhendé les deux entretiens qui ont été difficiles à mener.

2. La passation des entretiens : Victor et Simone.

a. L'entretien de Victor

L'entretien de Victor a été une source de stress pour moi car :

- Il était le premier (et que ma grille de question était moins structurée que celle des entretiens menés par la suite),
- Il était jeune et que nos échanges quotidiens ne dépassaient guère les salutations de politesse d'usage,
- Il était peu expressif et j'étais obligée de reformuler les questions et d'impulser un rythme à l'entretien.

Avec du recul, Victor était un bon interviewé. Je n'ai peut-être pas été assez suffisamment détachée de mes hypothèses à ce moment-là.

J'ai en effet été surprise des réponses apportées (qui feront l'objet d'une autre partie sur l'analyse des hypothèses), pensant que mes suppositions étaient communes à tous.

Ainsi, même si cet entretien n'a pas été le plus riche en informations et en réponses, il a été le plus formateur. Il a conduit à une remise en question de ma posture et de mes attentes avec en plus un vrai travail de réadaptation de la grille d'entretien.

b. L'entretien de Simone.

Simone est une personne extrêmement volubile. Nous avons très rapidement noué une relation de sympathie au sein de la formation en raison de notre âge assez proche. Les enfants ont été également une source commune d'échange.

Son entretien a été délicat en raison de sa communication prolixie. Elle s'égarait bien souvent et re-canaliser son attention n'était pas simple.

De plus, elle n'était (paradoxalement) pas toujours en capacité de livrer ses émotions. Il me semblait, qu'exprimer ses difficultés ne lui était pas aisé. Elle faisait montre d'une certaine résistance. Cela expliquera peut-être ces réponses évasives aux questions et ses détournements de sujets.

Il est bon de signaler que Simone a bénéficié d'un DAP et même si désormais sa titularisation en tant que professeur des écoles est validée, l'entrée dans le métier fut un moment délicat.

3. Déroulement des quatre autres entretiens : analyse globale.

Ce sont des entretiens qui se sont bien déroulés en raison de la bienveillance et de l'investissement des sondés. La remédiation du canevas de questions et une adoption de posture neutre d'intervieweuse m'ont permis d'être bien plus sereine dans cet exercice lors des entretiens qui ont suivi.

J'ai pris confiance en moi au fur et à mesure de la pratique de ces derniers.

Toutefois, j'ai conscience qu'il n'est pas toujours très simple de questionner des individus sur leurs ressentis et émotions. Je pense que les personnes qui se sont livrées ont été sincères et ont exprimé en toute franchise leur point de vue. Le fait de ne pas être sûre de la sincérité de tous face aux questions démontre que, même s'il se veut qualitatif, l'entretien laisse toutefois planer un certain doute quant à la sincérité des interrogés.

Suite au premier entretien (Victor), je me suis questionnée sur l'importance du lien relationnel dans l'exercice de l'entretien :

- Est-ce plus simple d'interroger une personne inconnue ou au contraire quelqu'un que l'on connaît ?
- Les réponses peuvent-elles être biaisées par le fait d'être amis ou simple connaissance ?
- Est-ce plus commode de se livrer à un inconnu ou à quelqu'un que l'on côtoie fréquemment ?

Autant de questions auxquelles il est difficile de répondre tant l'étude de l'Homme est complexe : plusieurs variables peuvent en effet influencer sur les réponses aux questions : le contexte (cadre/ espace de l'entretien), le moment (plus ou moins éloigné de la période concernée), la relation à l'intervieweur (connaissance ou inconnue), ...

E. Analyse des entretiens.

La finalité de ces entretiens est de pouvoir apporter des réponses aux hypothèses découlant de la problématique.

Il faut donc reprendre les réponses des interviewés afin de faire parler les mots et de ce fait, faire parler le texte par l'analyse des discours. (Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'entretien*, pp.90) : l'analyse « est hyper-sélective. C'est une lecture exogène informée par des objectifs de l'analyse. Elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités

élémentaires reproductibles. Elle vise la simplification des contenus : (...) produire un effet d'intelligibilité et (...) une part d'interprétation. ».

I. L'entrée dans le métier : difficultés et autres ressentis du panel.

Les stagiaires interrogés ont connu une entrée dans le métier plus ou moins difficile. Pour certains, la prise de fonction a été un vrai révélateur de bonheur alors que d'autres se sont trouvés confrontés à des difficultés auxquelles ils n'avaient pas envisagé.

Les raisons de ces difficultés sont diverses et ont conduit à des sentiments différents vis à vis de la fonction.

La mise en exergue des difficultés rencontrées permettra de mieux comprendre les émotions lors de l'entrée dans le métier et apporteront des réponses aux hypothèses formulées dans le présent écrit

Ainsi, dans le tableau qui suit, le contexte de l'entrée dans le métier de chaque stagiaire y est décrit.

Prénoms des néo-enseignants	Difficultés institutionnelles	Les ressentis et émotions lors de l'entrée dans le métier
<p>Laurence</p> <p>CYCLE 2 : double niveau → CP (5 élèves) / CE1 (13 élèves)</p>	<p>Pas de difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiance d'école bonne, ▪ Relations avec collègues, binôme, élèves et parents bonnes. ▪ Pas de problèmes lors de l'entrée dans le métier. 	<p>Très bonne entrée dans le métier.</p> <p>Beaucoup de joie à enseigner.</p>
<p>Gabin</p> <p>Cycle 1: moyenne et grande section de maternelle.)</p>	<p>Pas de difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiance d'école bonne, ▪ Relations avec collègues, binôme, élèves et parents bonnes. ▪ Pas de problèmes lors de l'entrée dans le métier. 	<p>Tout n'a été que bonheur et plaisir.</p>
<p>Jessica</p> <p>Cycle 1: petite et moyenne section (28 élèves).</p>	<p>Des difficultés dès le début de l'année en raison :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De deux élèves particulièrement perturbateurs, - de locaux peu adaptés à un groupe classe aussi conséquent, • Un binôme pas très coopératif et peu dans l'échange, • Une équipe très indépendante et non aidante. <p>A bénéficié d'un DAP et est en attente d'une visite de l'inspecteur pour la validation de la titularisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup de doutes, un accompagnement difficile avec une gestion de classe compliquée. • Elle s'est beaucoup investie dans le travail,
<p>Victor</p> <p>Cycle 3: CM1</p>	<p>Pas de difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiance d'école bonne, • Relations avec collègues, binôme, élèves et parents bonnes. • Pas de problèmes lors de l'entrée dans le métier. <p>Les locaux dans lesquels il exerce sont des algécos ce qu'il reconnaît être des conditions non idéales de fonctionnement.</p>	<p>- Tout n'a été que plaisir et bonheur</p>

<p>Simone</p> <p>Cycle 1: petite et moyenne section.</p>	<p>Difficultés dans l'entrée dans le métier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - problèmes de gestion de classe, • Problèmes avec les locaux trop exigus ne permettant pas de mener des activités de motricité de façon optimale. • Échanges complexes avec le binôme. <p>A bénéficié d'un DAP mais validation de la titularisation à la cinquième visite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sentait incapable de faire bien, - Se reconnaît trop laxiste, • Agit de façon procrastinative, • Beaucoup de peurs car besoin de ce travail pour vivre.
<p>Lucie</p> <p>Cycle 3: CM1</p>	<p>Pas de difficultés notables dans l'entrée dans le métier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de doutes, de pleurs en début de carrière. <p>Elle ne savait pas comment faire. Sentiment d'abandon de l'institution et n'osait pas en parler.</p>

II. Hypothèse 1 : l'importance des valeurs et normes des néo-enseignants dans l'entrée dans le métier.

1. Généralité sur l'influence familiale dans la vocation des néo-enseignants du panel.

Lorsqu'il est question d'influence familiale, on pense de suite à cette notion de transmission propre à certaines professions.

Souvent, par le passé, les enfants embrassaient la fonction, poste, métier du parent car ils ne connaissaient que celui-là. Ces derniers, consciemment ou non, les orientaient ce qu'ils connaissaient et maîtrisaient car c'était rassurant !

Même si le sentiment de transmission de la fonction semble moins évident aujourd'hui en raison d'un contexte social, économique, politique différent, il n'empêche qu'il est toutefois intéressant de s'interroger sur la motivation des néo-enseignants pour le métier.

Sans refaire l'inventaire des perceptions de ce dernier par la population (fonctionnaires nantis bénéficiant de vacances conséquentes ...), le métier est exigeant et très chronophage : préparation des séances ou cours, représentation constante devant des élèves pas toujours enclins à l'écoute et au travail, exigences des programmes aussi bien en terme de contenu que de timing...

On ne peut faire fi de ces contraintes mais lors de l'entrée dans le métier, certains paramètres peuvent rendre cette arrivée bien délicate.

Ainsi, m'interrogeant sur l'arrivée dans le métier et sa potentielle difficulté, il m'apparaissait évident d'aborder l'impact familial sur ce choix de carrière afin d'analyser le degré de connaissance de la réalité du métier par les stagiaires.

2. Normes et valeurs communes.

Prénoms des néo-enseignants	Âges	Situation familiale	Influence familiale
Laurence	26 ans	Célibataire sans enfant	Aucun membre de la famille exerçant une activité professorale.
Gabin	25 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez sa mère.	Aucun membre de la famille exerçant une activité professorale.
Jessica	26 ans	Pacsée, sans enfant	Une sœur enseignante en Espagne et une cousine professeure des écoles en France.
Victor	23 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez son père.	Aucun membre de la famille exerçant une activité professorale.
Simone	52 ans	Divorcée (3 enfants mais plus aucun à charge).	- Sa plus jeune fille est enseignante depuis 3 ans (T3).
Lucie	23 ans	Pacsée, sans enfant	Aucun membre de la famille exerçant une activité professorale.

Seules deux stagiaires, Jessica et Simone, ont dans leur entourage proche une personne exerçant une activité professorale.

Ces deux néo-enseignantes reconnaissent avoir pris conscience assez tôt des exigences du métier sans pour autant que cela ne soit rédhibitoire dans le souhait de carrière.

Elles ont des attentes aussi fortes que les stagiaires non influencés familialement.

Ce qui est remarquable, lors des entretiens, c'est que tous visent les mêmes objectifs éducationnels et ont le même souhait transmissif.

Lorsque je les ai interrogés sur les raisons de leur orientation professionnelle, certaines normes et valeurs communes ont émergées et cela bien indépendamment de l'influence dû à l'héritage familiale (même si pour le panel à l'étude, l'héritage n'est pas direct mais plutôt transversale pour les deux stagiaires concernées.)

Ainsi, ce qui transparaît dans les réponses du panel concernant les raisons de cette orientation professionnelle sont les suivantes :

- Le souhaite et le plaisir de transmettre des connaissances et des valeurs reçues au sein de l'école et de la famille,
- L'envie de « construire » des élèves citoyens porteurs de valeurs humanitaires (le vivre-ensemble ...) : il y a chez certains et notamment chez Jessica cette volonté d'être dans l'humanisme et le social. Elle veut défendre et transmettre davantage de valeurs que de connaissances même si le métier est la transmission du savoir au premier chef.

- Les hommes ont également ces aspirations et s'ils embrassent cette fonction avec autant de souhaits normatifs, il apparaît chez eux cette volonté d'échange, de continuité de leurs pensées avec en sous-jacence un désir plus prégnant que pour les femmes d'être aimé/ apprécié de leurs élèves.

Dans les réponses apportées, il est très perceptible que tous ont le plaisir d'enseigner mais que la raison de leur engagement est également de laisser une empreinte dans la vie des élèves qui vont traverser la leur.

Les stagiaires mettent beaucoup de leur personnalité dans la transmission des savoirs-être et faire. Leur investissement va bien au-delà du temps qu'ils accordent à la préparation des séances ou des achats qu'ils font sur leurs propres deniers comme étant quelque chose de normal.

Tous reconnaissent s'impliquer énormément dans l'école, pour les élèves avec cette réelle volonté de les « imprégner ».

Or depuis le début de la formation, en master 1, les stagiaires sont formés à une culture enseignante conjointe. Je me questionne par rapport aux réponses relativement similaires des différents protagonistes à l'entretien concernant les valeurs et normes à transmettre aux élèves : ne seraient-elles pas, au final, que le formatage « subit » depuis le début de la formation commune ?

Afin de connaître les réelles motivations qui poussent une personne à embrasser cette fonction, le mieux aurait été de « cueillir », dès leur intégration dans la formation, les motivations réelles de ce choix de carrière de la part des aspirants enseignants.

Ce qui est également flagrant dans les réponses des stagiaires (hormis Simone) c'est qu'à aucun moment l'un d'entre-deux n'a précisé que ce métier avait une finalité alimentaire, bien au contraire.

En effet, les deux hommes reconnaissent que c'est un métier qui les passionne et pour lequel le salaire est secondaire. Gabin avoue même, lors d'une réunion de groupe sur l'analyse de la pratique (GAP) que s'il n'était pas payé cela ne l'aurait pas embêté !

Victor et Gabin soulignent également leur appréhension de quitter la classe en fin de semaine afin de se rendre en formation continue. Ils considèrent que la formation est inutile et que seule l'obligation institutionnelle de présence les contraint à se rendre à l'ESPE. Ils avouent aussi se rendre en classe sur un temps non dédié (temps du midi, à la sortie de l'école) afin d'être avec les élèves et les collègues

Les femmes, quant à elles, même si l'intérêt se dilue au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire et la prise de confiance en la fonction, reconnaissent que l'alternance avait de bons côtés et permettait également de faire une pause avec l'école, surtout pour Simone en difficulté.

III. Hypothèse 2 : poursuite d'étude et reconversion professionnelle.

Le panel comprend deux stagiaires (Victor et Lucie) en poursuite d'étude contre 4 stagiaires ayant durant un temps, plus ou moins long, cessés l'école. Toutefois, ces données

sont à modérer dans la mesure où il faut remarquer ceux qui ont repris des études abandonnées à un certain niveau, comme Jessica, 3 ans après son bac mais étant depuis en poursuite d'étude.

Le cas de figure est le même pour Gabin, qui après sa deuxième année de licence, n'ayant pas réussi à intégrer la troisième année de son choix, a travaillé dans une entreprise privée dans l'attente de la rentrée scolaire suivante. Depuis, il n'a pas cessé d'être en étude.

On peut de ce fait considérer que ces deux stagiaires n'ont pas opéré une reconversion professionnelle.

Concrètement, seules Laurence et Simone ont connu une période de vacance scolaire.

1. Le parcours de Laurence

Après un master MEEF PE il y a 3 ans, Laurence a tenté par deux fois le concours du CRPE⁴¹ en candidat libre dans l'académie de Belfort alors qu'elle vivait en Lorraine. Elle l'a réussi en 2018.

Ainsi dès 2015, date d'obtention de son master MEEF PE, elle a été surveillante au sein d'un collège. Elle a donc eu tout le loisir de constater que la voie qu'elle souhaite embrasser depuis toute petite est la bonne.

2. Le parcours de Simone

Elle a vécu plusieurs vies professionnelles avant de réussir le concours du CRPE en candidat libre en 2018. Ce que nous retiendrons principalement ici est en lien avec ce qui pourrait apporter des réponses aux hypothèses :

- Elle a travaillé dans un centre socio-culturel durant cinq années.
- Elle a occupé des fonctions d'accompagnements et d'encadrements pour les familles au sein d'une structure basée à Belfort,
- Elle a monté des projets culturels afin d'encourager la mixité sociale.

Elle a préparé le concours seul avec les supports payants de ForProf (organisme de cours par correspondance) durant l'année 2017/2018. Elle n'exerçait plus au sein de la structure en raison de modifications conjoncturelles (licenciements et fermeture du centre).

Ainsi, connaître les parcours de vie de chacun en terme de formation va permettre d'apporter une confirmation ou au contraire infirmation à l'hypothèse selon laquelle les néo-enseignants en reconversion professionnelle ont une meilleure adaptabilité à l'entrée dans le métier que ceux en continuité de scolarité.

IV. Hypothèse 3 : l'importance des éléments exogènes dans l'adaptation au métier.

Les différents éléments exogènes qui ont été relevés lors des entretiens sont surtout en lien avec la famille, la culture et les activités sportives. Aucun des stagiaires n'a

⁴¹ CRPE : concours de recrutement de professeur des écoles.

d'engagement politique. Ainsi, le tableau suivant répercute les activités citées par les audités, ce qui permettra de répondre à l'hypothèse : plus les palliatifs extérieurs sont nombreux, plus l'entrée dans le métier est réussie.

1. Recensement des principaux centres d'intérêts des stagiaires.

Le tableau suivant répertorie l'ensemble des activités que les stagiaires font de façon récurrente ou ponctuelle et les centres d'intérêts qu'ils ont.

Prénoms des néo-enseignants	Âges	Situation familiale	Les activités exogènes : sport, association, famille...
Laurence	26 ans	Célibataire sans enfant	- Activités de plein air. - Elle retourne chaque vendredi soir chez ses parents en Lorraine. Très fusionnelle avec sa famille.
Gabin	25 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez sa mère.	Il est un geek et s'autorise bien souvent des moments de détente grâce aux jeux vidéo. Il pratique également occasionnellement du tennis avec des amis. Quelques moments festifs avec ses amis en fin de semaine.
Jessica	26 ans	Pacsée, sans enfant	Elle est une cavalière émérite (participe à de multiples compétitions) et se dégage du temps pour s'occuper de sa jument. Elle aime également les voyages et a de la famille au Portugal d'où des déplacements assez réguliers là-bas.
Victor	23 ans	Célibataire sans enfant, domicilié chez son père.	Il fait du badminton deux fois par semaine en club.
Simone	52 ans	Divorcée (3 enfants mais plus aucun à charge).	Elle aime aller aux sorties culturelles et expositions mais son plus grand bonheur est de s'occuper de sa petite-fille qu'elle garde assez fréquemment pour soulager son fils qui à une activité professionnelle le contraignant à travailler les week-ends.
Lucie	23 ans	Pacsée, sans enfant	Elle s'octroie de temps à autre des sorties avec les ami(e)s mais aucune activité récurrente.

2. Compatibilité entre la fonction et la vie sociale et familiale.

Les stagiaires semblent avoir une vie sociale assez riche. En effet, aucun n'a pas ou plus d'enfants à charge.

Ainsi, on constate que les PES s'accordent des moments de détente qui permettent de s'extraire de leur travail préparatoire et par conséquent de ne plus penser aux élèves, aux collègues et à l'école dans son ensemble.

Lors des entretiens, Jessica reconnaissait que les premiers temps étant si difficiles qu'elle ne pouvait ou ne s'autorisait pas de sorties. Sa seule occupation était le travail si bien que son conjoint était bien souvent seul à mener des activités de loisir et qu'elle avait mis en pension sa jument pour que d'autres l'entretiennent.

Simone, quant à elle, était très heureuse d'avoir à s'occuper de sa petite fille et cette dernière était toujours prétexte à procrastination.

Les autres jeunes stagiaires ont toujours su et voulu faire la part des choses en faisant la coupure entre le monde du travail et la vie sociale.

D'ailleurs, lors d'un échange avec d'autres stagiaires dans le cadre du GAP⁴², une PES a avoué « Il n'y a pas que ça dans la vie : il faut garder du temps pour soi, pour les autres, pour les à côtés ! ». Elle avoue que dès qu'elle en a « marre », elle fait des breaks et reconnaît avoir appris à relativiser.

Ainsi, ce qui est commun à l'ensemble des sondés c'est le détachement qu'ils s'autorisent de plus en plus.

F. La réponse aux différentes hypothèses.

I. Réponse à l'hypothèse 1.

Un degré d'adhésion important aux normes et valeurs communes au métier de l'enseignement semblent rendre plus simple l'adaptabilité à la fonction.

Un début de réponse a été apportée dans la partie analysant les données en lien avec cette thématique. Il y avait ce questionnement concernant la réelle part de valeurs et normes que chacun des PES interrogé a en lui, depuis toujours et le fait d'être très briefer durant toute une année préparatoire au concours sur la posture que chacun doit avoir et les valeurs à transmettre. Il n'empêche que même si certaines valeurs ont certainement été mises en évidence lors de la formation, au plus profond des six interviewés sommeillaient déjà toutes les aspirations.

⁴² **Groupe d'analyse de la pratique** : dispositif d'échanges et d'écoutes qui concerne tous les PES. Il s'agit d'un enseignement obligatoire. Durant ces moments, sont soulevées les difficultés rencontrées par les PES dans leur établissement, leur classe, avec les élèves, les parents, la hiérarchie

On ne conteste donc pas la présence de normes en chacun d'eux mais il nous faut maintenant répondre dans quelle mesure ces valeurs rendent plus simple l'adaptation au métier d'enseignant. Il faut vraiment bien souligner, que les normes dont nous parlons, sont celles qui font que tous les enseignants, jeunes et moins jeunes, se reconnaissent et « parlent » le même langage.

Ainsi, cette hypothèse peut se confirmer car il nous faut obligatoirement avoir ces mêmes aspirations, valeurs et normes pour être en adéquation avec la fonction que l'on sert. Ce métier à un cadre exigeant et nul ne peut être épanoui si la validation à ce cadre n'est pas entérinée. Un pompier qui voue sa vie au sauvetage d'autrui doit partager les valeurs inhérentes à ce corps militaire et de ce fait appliquer les prérogatives qui font son cadre d'action.

Il serait étonnant qu'une personne se destinant à l'enseignement ne valide pas les attendus institutionnels d'une part et ne s'engage pas dans l'application du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁴³ qui fait la part belle aux valeurs humanistes que chacun se doit de développer et/ou mettre au service du public concerné.

C'est d'ailleurs dans le traitement de cette variable que pourraient s'expliquer les démissions de PES chaque année, après réussite au concours. (4 démissions en Haute-Saône cette année).

Les chiffres de démissions sont assez facilement dévoilés par les directeurs d'ESPE mais les raisons de ces démissions ne sont généralement pas connues.

Le directeur de l'ESPE de Belfort s'est d'ailleurs questionné sur les motivations de ces PES à quitter le métier sitôt arrivé. Il ne comprend pas ces retraits alors que la formation lui semble préparer suffisamment les futurs enseignants aux tâches et contraintes du métier.

Peut-être que les aspirations des stagiaires n'étaient pas suffisamment corrélées aux valeurs de la profession ?

II. Réponse à l'hypothèse 2

Les néo-enseignants en reconversion professionnelle ont une meilleure adaptabilité à l'entrée dans le métier que ceux en continuité de scolarité.

Avec un panel qui, n'était certes pas des plus conséquent (mais vaut mieux la qualité des données que la quantité), on pourra dégager que cette hypothèse ne peut être confirmée.

Je serai même plutôt encline à penser que les jeunes en continuité d'étude s'intègrent globalement plus facilement dans le milieu du travail et en l'occurrence répondent plutôt bien aux attentes institutionnels sans trop de souffrances visibles et avec la distanciation nécessaire. Laurence, malgré trois années de stand-by scolaire est parvenue à s'intégrer aisément dans le métier même s'il ne faut pas perdre de vue qu'elle a, durant ce laps de temps, occupée des missions éducatives.

⁴³ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 BO n°30 du 25 juillet 2013

Simone, malgré son âge et son expérience professionnelle a rencontré bien des difficultés lors de son arrivée dans la fonction. (Tableau page 45) tout comme Jessica qui pourtant n'a pas quitté le monde de la formation depuis 5 ans.

Je pensais vraiment que l'expérience professionnelle antérieure engrangée par les PES en reconversion servirait davantage ces derniers que les jeunes en poursuite.

Force est de constater que la réussite intégrative dans le métier n'est ni tributaire de l'âge que l'on a, ni des expériences antérieures que l'on a cumulées.

Cette année, à Belfort, c'est un homme de 45 ans, ayant réussi le concours en candidat libre et en disponibilité de son ancien emploi qui a posé sa démission en période 3 (après les vacances de Noël). Aucun des jeunes stagiaires que j'ai côtoyés en première année n'ont déserté leur poste et ce malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer et relaté pour certains d'entre eux en GAP⁴⁴.

Lors des entretiens, j'ai posé la question de la démission et les stagiaires ayant ressenties des émotions certaines au moment de la prise de fonction (Jessica, Simone et Lucie) n'ont jamais envisagé de baisser les bras et de quitter la profession.

L'âge des PES ne permet certes pas de mieux « supporter » les difficultés du métier mais peut-être une sorte de plus-value lors des relations avec les équipes éducatives et notamment avec les parents : peut-être qu'un PES plus mature (en terme d'âge) est mieux perçu par les collègues et parents qui posent par conséquent sur lui un autre regard et adoptent une attitude différentes.

Il ne s'agit là que d'une supputation car si l'on y regarde de plus près, l'âge de Simone n'a pas permis d'asseoir plus d'autorité dans sa classe que l'âge de Jessica.

Toutes les deux ont rencontré des difficultés de gestion de classe et l'expérience de vie de Simone (mère de trois enfants, expériences professionnelles en structure sociale et âge mûr) ne lui a pas permis d'éviter de vivre le même écueil que Jessica.

La réussite d'acclimatation au métier reposerait donc essentiellement sur la personnalité de chacun et non sur les variables d'âges et d'expériences.

III. Réponse à l'hypothèse 3.

Les néo-enseignants ayant des centres d'intérêts (vie associative, sportive, culturelle, politique, familiale...) réussissent davantage leur entrée dans le métier.

Tous les PES ont une activité extra-professionnelle ou avouent avoir des occupations de loisirs ponctuelles dans le temps. Ils reconnaissent s'accorder des moments de pauses lorsque le besoin s'en fait sentir. Cette analyse des loisirs ne permet pas de faire une réponse probante à cette hypothèse dans la mesure où il n'y a pas de néo-enseignants en difficulté n'ayant pas d'occupations externes.

⁴⁴ **Groupe d'analyse de la pratique** : dispositif d'échanges et d'écoutes qui concerne tous les PES. Il s'agit d'un enseignement obligatoire. Durant ces moments, sont soulevées les difficultés rencontrées par les PES dans leur établissement, leur classe, avec les élèves, les parents, la hiérarchie

Jessica, Simone et Lucie ont eu des ressentis et des émotions très différentes et variées lors de l'entrée dans le métier (mésestime de soi, remise en question de leur orientation, pleurs, peurs...) et ce malgré des implications extérieures diverses pour chacune d'elles.

Ce qui émane de cette étude et de l'analyse des entretiens c'est que ces moments de loisirs sont autant salvateurs pour ceux étant épanouis que ceux en difficulté.

La réussite de l'acclimatation à l'activité n'est en rien à corrélérer à la capacité de chacun de s'extraire en pensée et physiquement de cette dernière.

Ainsi, on ne peut pas dire que les néo-enseignants ayant des centres d'intérêts réussissent mieux leur entrée dans le métier que les autres.

G. L'ouverture du sujet.

Lors des entretiens, j'ai dépassé le cadre des hypothèses fixées et je me suis surprise à demander aux interviewés comment ils gèrent ou seraient amenés à gérer les difficultés, contrariétés et autres potentiels tracas au travail.

Même si lors des interviews, certains comme Victor et Gabin se targuent d'avoir opéré une entrée dans le métier sous les meilleurs auspices, certaines de leurs paroles ont laissé entendre que parfois eux aussi ont des préoccupations à surmonter.

J'ai ainsi saisi ces opportunités afin de leur demander s'ils échangeaient avec des collègues, la famille ou les amis sur les désagréments rencontrés. Tous les deux m'ont répondu (bien sûr chacun lors de son entretien individualisé) qu'ils gardaient tout en eux et attendaient que les choses se solutionnent d'elles-mêmes.

Ces deux jeunes PES vivent encore chez les parents et ne s'épanchent pas auprès d'eux lorsqu'un problème survient dans leur pratique professionnelle. Ils reconnaissent d'ailleurs qu'ils n'échangent avec personne aussi bien collègues que stagiaires.

Je suis en groupe de GAP avec eux et il est vrai qu'ils restent bien souvent peu diserts face à certaines situations comme si eux n'étaient ou ne pouvaient être concernés. Il ne s'agit là nullement d'un jugement vis à vis de leur personnalité mais du simple constat que peut-être que malgré toute la bienveillance apportée aux entretiens et la confidentialité de mise pour cette étude, ces deux jeunes PES ne se sont probablement pas dévoilés autant que les PES féminines.

Ces dernières ont d'elles-mêmes abordées les confidences faites à leurs ami(e)s dans les coups durs avec cette recherche de réconfort et d'encouragements. Ce sont d'ailleurs elles qui m'ont amené à vouloir travailler sur les néo-enseignants : lors d'échanges informels et des entretiens exploratoires (Voir **Annexe 1**) (en GAP, au moment de la restauration, entre deux cours...) les PES « filles » échangent sur les problèmes rencontrés et livrent les émotions du moment tout en étant source de conseils les unes vis à vis des autres.

Ainsi pour conclure cette partie, j'aurai pu également travailler avec les néo-enseignants sur plusieurs autres thématiques :

- La formation délivrée au sein des ESPE (cohérence et richesses des apprentissages/ manques ou redondances des notions...),

- La qualité du suivi évaluatif de la pratique professionnelle, le rôle des PEMF et les dispositifs d'accompagnements personnalisés...
- Le mal-être lié aux relations avec les élèves, parents, collègues, institution...
- Intégration et degré d'acceptation des PES au sein de l'école : perception des élèves, des parents, des collègues...

CONCLUSION

Ainsi, après de nombreuses et enrichissantes lectures abordant la thématique du malaise enseignant sous ses multiples facettes (sociologiques, psychologiques, sociétales), il s'est avéré très intéressant de se confronter à un public faisant peu l'objet d'écrits : les Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES).

Ils sont à la fois des professionnels délivrant des enseignements à de jeunes apprenants deux jours par semaine et apprenants de leur tâche le reste du temps afin d'être de bons enseignants. Leur posture n'est de ce fait pas banal voir paradoxale.

Etre catapulté dans la fonction dès la réussite du concours n'est pas indubitablement un long fleuve tranquille.

Certains abandonnent le navire (en général dans les premiers mois d'exercice) alors que d'autres tentent de surmonter les difficultés de plusieurs manières.

C'est ainsi que cet écrit pose les jalons de l'impact de trois variables dans l'accommodation à la fonction lors de l'entrée dans le métier.

C'est aussi dans cet exposé que, par un travail d'introspection utilisant la méthodologie de l'entretien, la variable empirique (expériences sociales, familiales, professionnelles...), la mise en évidence des valeurs et normes communes et l'importance des centres d'intérêts apportent des réponses plus ou moins probantes à la problématique.

Par ce travail de recherche, force est de constater que les présupposés émis par le biais d'hypothèses n'ont pas tous été confirmés.

Cet exercice m'a appris à ne pas rester sur des certitudes et à développer d'autres axes de possibilités : les opinions, points de vue, mode de pensées, perceptions sociales et autres sont aussi multiples que le panel d'individus interrogés.

Ce constat, il me faut donc le garder en mémoire tout au long de ma vie professionnelle et personnelle afin de ne pas développer et ancrer des convictions intimes et figées.

Faire ce type d'écrit est très formateur car la tâche n'est pas simple. Il exige du « chercheur » de développer plusieurs compétences telles la rigueur, la curiosité, la synthèse, l'esprit critique et celui d'analyse.

En conclusion, j'ai découvert grâce à la rédaction de ce mémoire, une discipline scientifique exigeante qui ne s'arrange pas de l'« à peu près » et ayant pour sujet d'étude une société et des individus en perpétuelle mouvance.

Tout comme pour mon entrée dans le métier de professeur des écoles, ce travail conduit sur deux années universitaires, a apporté son lot d'émotions et de doutes pour au final engendrer une certaine fierté.

Il est certain que j'aurai pu faire plus, mieux, différemment mais ce que j'ai produit a été fait avec sérieux et dans l'espoir d'avoir répondu à la commande de façon satisfaisante.

Références bibliographiques

Articles scientifiques

- Dumas Agnès et Veyrac Hélène (2015). « Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide ». (pp.1-19) PISTES (Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé)
journal.openedition.org/piste/4417
- Estève J-M et Alice F.B. Fracchia (1998). « Malaise enseignant » (article)
Revue française de pédagogie. (pp. 45-56).
www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1988_NUM_84_1_1444
- Geay Bertrand (2010), « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme, In Actes de la recherche en sciences sociales », 2010/4 (n°184), pp.72-89.
<https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-4-page-72.htm>
- Goyet Mara. (2008). « D'une détérioration générale : voilà c'est dit! » Edition Gallimard « Le débat » -N°151. (Pages 122-136).
www.cairn.info/revue-le-debat-2008-4-page-122htm
- Lanéelle Xavière et Perez-Roux Thérèse, « Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs », (pp.1-19), In O.S.P (L'orientation scolaire et professionnelle).
<https://journals.openedition.org/osp/4488>
- Lantheaume et Hérou (2008) « La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant » (p.9)
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/798>
- Le Monde (04.09.2017), « Mal-être des enseignants : la profession a besoin de retrouver un sens collectif ». Entretien avec Françoise Lantheaume, propos recueillis par Charlotte Chabas.
- Pinto Louis. (1993) « Le malaise enseignant : réflexion sur la construction d'un problème journalistique ». Politix. *Revue des Sciences Sociales du politique*. (Pp.102-112).

- Rinaudo Jean-Luc, « Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants » [article], Recherche & formation (pp. 141-153).
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1935

Monographies

- Barrère Anne (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris. Armand Colin.
- Bouzou Véronique (2009). *Ces profs qu'on assassine*. Paris. Edition : Jean-Claude Gawsewitch.
- Piquet Emmanuelle (2018). *Comment ne pas être un prof idéal ?* Paris. Editions Payot

Revue et dossiers

- Balleux André et Mukamurera Joséphine. *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : « Le cas du Québec »*. Dossiers Identités professionnelles en crise(s). (Pages 57-70).
- Bernardi et autres (2017) « Autorité, un Savoir-Faire ». *Revue fenêtre sur cours*, n°439, 16 octobre 2017 (Dossier)
- Lantheaume Françoise (2017), « Comment durer dans le métier ? ». *Revue fenêtre sur cours*, n°440, 6 novembre 2017. (Dossier) pp.53-58.
- Pinto Louis. (1993) « Le malaise enseignant : réflexion sur la construction d'un problème journalistique ». *Politix. Revue des Sciences Sociales du politique*. (pp.102-112).
- Yelnik Catherine (2010) *Souffrance professionnelle dans le monde scolaire*, Cliopsy, n° 3, (pp. 12-17).
www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy03-Yelnik-007.pdf

Thèses de recherche et rapports

- Escalie Guillaume et Chaliès Sébastien (2011), *Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs*, In *Recherche et Formations* (pp.149-163).
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1446>
- Ferréol Gilles avec la collaboration de Benjamin Castet-Fontaine et Audrey

Tuailleon Demésy, Rapport final Mai 2015, *Itinéraires professionnels et discontinuités : le cas « des enseignants décrocheurs »*. Recherche réalisée pour l'UNSA Éducation avec le concours financier de l'IRES.

- Gonthier-Maurin B. (2012), « *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* », Rapport d'information du Sénat n°601, juin.
- Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS): *Le climat scolaire*
<http://eduscol.education.fr>
www.cndp.fr/climatscolaire
- Nathalie Leroy (2013) : Psychologie du Travail et des Organisations (Thèse de Doctorat).
Quels facteurs explicatifs du burnout et du bien-être subjectif ? Déterminants psychologiques, sociaux et organisationnels auprès des cadres à responsabilités et élaboration d'un modèle.(P.6).HAL (archives-ouvertes.fr).
- Ramé Sébastien (1999) : *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Edition : L'Harmattan, Logiques Sociales-Paris-Canada. (255 pages).

Sitographie

- Balleux André et Mukamurera Joséphine. *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : « Le cas du Québec »*. Dossiers Identités professionnelles en crise(s). (Pp.57-70).
- Benhenda Asma (2012). *Existe-t-il un « malaise enseignant » ?*
La Découverte/ « Regards croisés sur l'économie » -2012/2-N°12. (Pp. 259-262)
www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-259-htm
- Définition « Burnout »:
(<https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-burn-out-12301/>)
- Gather Thurler Monica (1994), *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?* In : Revue française de pédagogie, n° 109, (pp. 19-39).
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244
- Maroy Christian (2006), *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*, (avril-juin). In Revue française de pédagogie, (pp. 111-152)
<https://journals.openedition.org/rfp/273>

ANNEXES

ANNEXE 1 : LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES.

ANNEXE 2 : LE CANEVAS DE QUESTIONS POUR L'ENTRETIEN.

ANNEXE 3 : LA RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE JESSICA.

ANNEXE 1

LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES.

Nommons les 2 personnes ayant répondues de façon informelle, lors d'échanges non cadrés, Stéphanie et Constant.

Il s'agit pour tous les deux, de jeunes enseignants en continuité de scolarité ayant suivis le cursus de M1 MEEF-PE et ayant donc réussi le concours.

1. Rencontre avec Stéphanie.

Stéphanie (22 ans) : elle s'est manifestée lors d'un échange en classe sur l'entrée dans le métier des PES. Elle a souhaité me parler après le cours. Cela a duré plus d'une demi-heure, en extérieur.

Contexte général

Stéphanie exerce en école maternelle, niveau « Petite section de maternelle » à Besançon, dans un quartier sans difficultés majeures (pas REP).

Sur quoi porte le problème rencontré lors de l'entrée dans le métier ?

Lors de la reprise en période 2 (au retour des vacances de la Toussaint), sans que Stéphanie ne sache pourquoi, sa binôme (enseignante avec laquelle elle partage le temps de classe : Stéphanie les lundis et mardis et la titulaire les jeudis et vendredis) a développé de l'animosité à son égard, ce qui a conduit à des relations de plus en plus complexes et tendues.

Quelle est la teneur des tensions ?

La titulaire s'est mise à critiquer ouvertement l'attitude de Stéphanie ainsi que son travail. Elle reproche ainsi à cette jeune PES :

- de ne pas faire des activités adaptées aux élèves,
- de s'accaparer le classe (Stéphanie reconnaissant que sur son temps de travail, elle réorganise la salle selon sa pratique mais en prenant toujours soin de tout remettre en l'état pour le retour en classe de sa binôme) D'ailleurs, Stéphanie modifie la classe en se rendant à l'école durant le dimanche et en réaménageant comme avant en fin de journée du mardi.

- d'avoir un mauvais comportement avec les élèves. Ce reproche peut interroger dans la mesure où la titulaire n'est jamais présente au sein de l'école lorsque Stéphanie enseigne.

- sa mauvaise pratique.

Analyse de ces tensions :

Stéphanie est une jeune stagiaire qui a à cœur d'appliquer :

- les conseils des formateurs et enseignants de l'ESPE,
- les obligations institutionnelles (programmes, démarche d'enseignement...)

C'est justement en appliquant ces conseils que Stéphanie se heurte à son binôme qui n'apprécie guère ses façons de faire, d'organiser et de mener les activités adaptées à son public.

La réorganisation spatiale est une condition sine qua non du bon déroulement des activités et du climat de classe. Ainsi, cette PES applique et agit comme on lui a enseigné et conseillé pour une pratique optimale.

Certes, il est souvent demandé, pour l'équilibre de classe (climat de classe) et pour une certaine continuité pour les élèves, de fonctionner de façon conjointe en essayant au maximum d'être régulier dans la transmission des enseignements. C'est d'ailleurs là le premier des paradoxes ! Comment deux êtres peuvent-ils agir de manière identique en sachant que la personnalité, la sensibilité, l'habitus de chacun en fait un être singulier et de ce fait différent de l'autre ?

Dans l'idéal, et c'est d'ailleurs le désir de chacun, les élèves ne doivent pas être « perturbés » par des pratiques professionnelles trop opposées. Toutefois, les pratiques et découvertes pédagogiques sont en constantes évolutions contribuant de fait à créer des antagonismes entre les membres d'une même corporation, ici les enseignants, aux formations diamétralement opposées.

Il me semble, que dans le cas de Stéphanie, nous assistions à une incompréhension quant à la transmission du savoir et des nouveaux requis exigés par l'Education Nationale. Ces méthodes de travail différentes semblent occasionner chez la titulaire beaucoup de ressenti vis à vis de la jeune PES.

Comment se traduisent les tensions entre Stéphanie et la titulaire du poste ?

Incidences sur le climat d'école.

La titulaire du poste s'est lancée dans une « chasse aux sorcières » vis à vis de Stéphanie. Tout est prétexte à critique. Elle espionne le travail fait par cette dernière, non sans émettre, auprès de la direction de l'école des retours négatifs sur le travail mené.

La titulaire incite ainsi ses collègues à dénigrer Stéphanie et à la mettre à l'écart.

En effet, la PES a eu parfois des remarques désobligeantes de son binôme : « Je mériterai d'avoir ton salaire » lorsqu'en ce début d'année scolaire, elle l'a sollicité pour assister à un entretien avec les parents d'élève en raison de sa crainte de mal faire lors de ce moment d'échange. « L'année prochaine, si je ne prends pas de PES, se sera à cause de toi ! ». Autant de remarques cassantes et blessantes qui déstabilisent cette toute jeune « apprenante » qui n'a que le souci de s'épanouir et de mener à bien sa mission d'enseignante.

Lors de cet entretien et notamment lors de ce moment, Stéphanie a tenté de masquer sa profonde tristesse mais les trémolos dans la voix et une attitude fuyante n'ont pas suffi à masquer le profond désarroi dans lequel, se trouvait, à cet instant de confidences, cette

enseignante stagiaire.

La directrice a donc écouté les critiques émises par la titulaire du poste. Elle a décidé de convoquer la PEMF qui est en charge du suivi de Stéphanie afin de faire part des soucis que l'école rencontrent avec elle.

S'en est suivit une réunion avec les différents protagonistes dont la principale intéressée : Stéphanie. Une salve de reproches a été dispensée de la part de la titulaire qui n'avait de cesse de ressasser « je suis la titulaire ! ».

Stéphanie s'est sentie illégitime dans sa fonction et bien peu soutenue. Elle n'a toutefois jamais envisagé de poser sa démission.

Il a été décidé de se retrouver le mois d'après avec un conseiller pédagogique en plus de la titulaire, PEMF, directrice et Stéphanie. Il a été envisagé un temps de faire un dispositif d'accompagnement personnalisé (DAP)⁴⁵. Lors de la réunion, ce dernier n'est pas apparu comme nécessaire par le conseiller pédagogique qui n'a noté aucun dysfonctionnement chez la jeune enseignante.

Réaction de Stéphanie face à la situation.

Comme dit précédemment, Stéphanie a beaucoup douté d'elle, est passée par des phases de tristesse mais aussi de colère surtout lorsqu'elle avait le sentiment qu'on lui niait sa légitimité.

Elle a souvent ressenti de l'injustice et de l'impartialité : sa PEMF a reconnu à mi-mot qu'il est bien difficile pour l'équipe en poste et pour elle également de critiquer ouvertement une collègue, ancienne dans le métier et avec laquelle elle aura encore des échanges nombreux dans le futur.

Comment a-t-elle surmonté cette mauvaise passe ?

Stéphanie est en couple et reconnaît qu'elle a souvent parlé avec son conjoint de la situation conflictuelle qu'elle vivait avec son binôme. Il s'est montré d'un bon soutien et l'a souvent encouragé à passer outre toutes les critiques dont elle faisait l'objet. Il la réconfortait souvent, lui signifiait ses réussites et de ce fait sa validité à être enseignante.

Souvent, elle se convainquait que cela n'allait pas durer et que la rentrée prochaine serait plus sereine pour elle. Sa projection future, le soutien de son ami et de sa famille ont contribué à maintenir Stéphanie dans sa fonction et à ne jamais renoncer. Il y a aussi son caractère et un tempérament très pugnace qui ont permis à la situation de s'améliorer (même si les relations ne sont à ce jour, pas toujours idéales.)

⁴⁵ Dispositif d'Accompagnement Personnalisé.

2. Rencontre avec Constant

Au hasard d'un inter classe, nous en sommes venus à discuter de la formation et de ce fait de la pratique en classe. Ce jeune enseignant s'est montré relativement critique vis à vis de la formation délivrée au sein de l'ESPE et sur l'entrée dans le métier.

Bien que très épanoui dans sa fonction d'enseignant, il trouve assez incroyable d'avoir été parachuté dans une classe, au-devant d'élèves sans avoir assez de « billes et de compétences » pour le faire bien.

Il enseigne à des cycle 1, cela lui plaît tout comme l'école et l'équipe éducative. Il trouve beaucoup de plaisir à transmettre ce qu'il sait et ce qu'il est (normes et valeurs ancrées en lui). Cependant, on sent qu'il est tiraillé entre des émotions contradictoires lorsqu'il relate le métier et la formation. Il a pris conscience que la première année de master, malgré la présence de plusieurs stages à davantage eu la finalité d'amener les étudiants à la réussite au concours du CRPE que de réellement donner des billes à des personnes qui seront lâchées rapidement sur le terrain (dès la rentrée qui suit d'ailleurs).

Il avoue ne pas aimer être en formation continue, trouver les cours ennuyeux, rébarbatifs et les formateurs pas toujours très intéressants.

Ce qui surprend dans son discours, c'est qu'on a le sentiment, à l'entendre qu'il se sent démuné en classe, jugeant que même si tout va pour lui, il n'a pas reçu la formation escomptée pour donner le meilleur de lui-même et critique ouvertement le fait que la formation vienne trop tard. Il dit aussi qu'il lui semble incroyable de mener de front une posture d'enseignant et une posture d'élève.

Son témoignage, empli de paradoxes est intéressant car il remet en question la pertinence de la formation en alternance des PES. Son témoignage collerait à l'adage « mettre la charrue avant les bœufs ». Il aurait pu m'inciter à mener une recherche sur la perception de la formation en alternance par les principaux intéressés. Il y aurait certainement eu beaucoup de choses à dire mais ce qui toutefois est intéressant dans ce témoignage sont les valeurs que ce PES engage dans sa fonction et la reconnaissance qu'il escompte avoir des collègues et enfants. C'est cela surtout que j'ai retenu et qui m'a permis de vouloir rechercher les normes et valeurs communes qui motivent les enseignants dans leur mission éducative et permettent aux néo-enseignants de surmonter l'entrée dans le métier et ses aléas.

ANNEXE 2 :
LE CANEVAS DE QUESTIONS POUR L'ENTRETIEN.

A. Situation familiale

Prénom choisit par l'interviewé.

Âge.

Situation familiale : marié(e)
 En couple
 Pacsé (e)
 Divorcé(e)/ veuf (ve)
 Enfants :

Hypothèse 2 une accommodation au métier plus aisée selon l'âge, le vécu de vie, professionnel... antérieur.

B. Coursus scolaire et professionnel :

Études :

Si arrêt d'étude, quelles professions/ fonctions entreprises ?

Vie professionnelle antérieure ou approche avec le milieu éducatif lors de la scolarité :

Quelles activités en lien avec la profession d'enseignant(e) as-tu connu ?
(Animation, socio-culturel, surveillant, vacataire, animations...)

C : La vocation

Hypothèse 1 : l'importance des valeurs et normes des néo-enseignants pour ce métier

Y a -t-il une influence familiale ?

Est-ce un choix alimentaire ?

Pourquoi ce métier ? (Famille, amis, depuis toute petite, visibilité du métier et donc logique d'orientation)

Qu'est-ce pour toi le métier d'enseignant ? (Les normes et valeurs que tu as en toi, transmises par tes expériences et ton éducation).

D. L'entrée dans le métier

As-tu rencontrées des difficultés dans l'entrée dans le métier ? (Lesquelles : les élèves, les parents, les collègues, l'institution, la famille...)

Quels sont les sentiments qui t'ont submergés lors des premiers temps d'entrée dans le métier ?

- La joie, l'euphorie
- La tristesse
- Le doute.
- La colère
- La résignation (je n'ai pas le choix car j'ai besoin de ce travail)
- L'évidence que ce travail est pour moi

Hypothèse 3 : adaptabilité des néo-enseignants grâce à la richesse de la vie sociale, associative, sportive, politique ... (causes exogènes).

D. L'impact des actions exogènes dans l'accommodation au métier.

Comment penses-tu avoir surmonter ces difficultés si elles existaient et si cas contraire, pourquoi n'en as-tu pas rencontrés ? (C'est ici que l'on voit apparaître les « tactiques » ou palliatifs mis en place afin de surmonter les difficultés de cette entrée).

- **Aide familiale** : soutien du conjoint, des enfants, des parents, des amis...
- **Aide associative** (implication dans une association, dans un groupe précis, en politique, ...)
- **Une activité annexe** qui permet de s'extraire des difficultés ou de les surmonter (activité bénévole, activités sportive, physique...)
- **Une façon de travailler** : La procrastination, la vitesse d'exécution, l'omission de travail, faire tout de suite...)

E. Persistance temporelle du mal-être, abandon et conseils.

Combien de temps a duré (ou dure encore) ce mal-être ?

As-tu envisager l'abandon de ce métier ? (4 démissions en Haute-Saône cette année)

As-tu des désillusions vis à vis de ce métier et penses-tu que tu feras ce métier toute ta vie ?

Quels conseils peux-tu donner aux néo-enseignants en difficultés ?

ANNEXE 3

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE JESSICA.

Contexte de l'entretien

Il s'est déroulé dans un carrel (espace de travail fermé) de la bibliothèque universitaire de Belfort, en début d'après-midi. Nous n'avons, ni elle, ni moi de contraintes horaires (pas de cours par la suite).

J'ai redis à mon interviewé la problématique de l'entretien et j'ai énoncé les hypothèses qui guident le questionnement.

J'ai également insisté sur le fait que ses réponses ne seront pas sources de jugements.

Afin de mettre à l'aise ma collègue, j'ai exprimé sommairement mes problèmes d'entrée dans le métier. Cependant, Jessica est en groupe de GAP⁴⁶ avec moi et donc déjà au fait de ce qui a pu se dire lors des échanges en groupe.

J'ai demandé si le fait d'enregistrer l'entretien posait problème et je me suis engagée à rendre anonyme son témoignage (modification du prénom).

Nous nous sommes installées face l'une à l'autre (une table seule nous séparant). La tablette était positionnée de sorte que l'écran soit non visible (afin de ne pas être distraite ni perturbée par le temps qui défile et les oscillations de la voix qui apparaissent sur l'écran).

Transcription de l'entretien

La première minute : explication des 3 hypothèses avant de débiter l'entretien à proprement parlé.

Quel âge as-tu Jessica ?

Jessica : 26

La situation de famille ?

Jessica : Pacsée

Là, je vais te poser des questions sur le cursus scolaire et professionnel car mon hypothèse est l'accommodation au métier qui est plus aisée selon l'âge et le vécu antérieur.

Jessica : OK.

M : Tu as arrêté tes études ou tu es en continuité d'études ?

Jessica : Alors, heu... moi j'ai arrêté mes études, heu... Avant ...en fait, j'avais passé mon bac...

⁴⁶ **Groupe d'analyse de la pratique** : dispositif d'échanges et d'écoutes qui concerne tous les PES. Il s'agit d'un enseignement obligatoire. Durant ces moments, sont soulevées les difficultés rencontrées par les PES dans leur établissement, leur classe, avec les élèves, les parents, la hiérarchie

M : OUI

Et j'avais préparé des concours que, ...paramédicaux et entre ça et mon souhait de devenir professeur, j'ai coupé entre-temps, donc j'ai repris des études. J'ai passé un BP JEPS⁴⁷ et après mon BP JEPS, j'avais arrêté un an ... (semble réfléchir à la durée réelle pour avoir une réponse juste), non, plus d'un an...et j'ai fait des choses. J'ai passé mon bac, j'ai fait une prépa au concours d'orthophoniste, j'ai pas eu le concours d'orthophoniste mais on nous avait conseillé de passer d'autres concours, j'ai eu le concours d'infirmière, donc je me suis... je suis partie à l'école d'infirmière mais ça ne me plaisait pas, pas du tout, alors j'ai arrêté et j'ai travaillé pendant une année et après avoir travaillé, l'année-là, j'ai fait mon BPJEPS⁴⁸ en un an. Je m'étais dit « Je ne vais pas reprendre mes études », heu... je fais un diplôme qui me professionnalise pour avoir un travail derrière et je savais que de toute manière que je voulais être avec les enfants... donc j'ai passé cela en me disant que je pourrai faire un peu de direction ... je suis allée chercher du travail, là c'était un peu compliqué parce que dans l'animation c'est beaucoup de travail découpé. J'en trouvais du boulot mais souvent pas beaucoup d'heures ... pas d'évolution, des heures fractionnées où tu ne peux rien faire de ta journée parce que tu travailles 2 heures le matin, 2 heures le midi et 2 heures le soir. Cela ne me déplaisait pas mais pour toujours, cela ne pouvait pas aller et finalement, j'ai trouvé un travail à l'école Saint Joseph, de Belfort où j'ai été employée de vie scolaire. Je me suis retrouvée en situation d'enseignement. Ce n'est pas moi qui créais les séances mais j'encadrais les petits groupes. L'enseignante me disait ce qu'il fallait que je fasse avec eux et je travaillais un peu comme une ATSEM⁴⁹. Je prenais des groupes et je travaillais avec eux et c'est après cette année-là que j'me suis dit « je vais reprendre mes études pour faire prof ». Donc, j'ai dû reprendre car je n'avais que mon bac ! J'ai donc repassé le DUT⁵⁰, après le DUT, j'ai fait une Licence et après la licence, je suis venue à l'ESPE⁵¹.

Donc concernant l'activité en lien avec la profession enseignante, on peut vraiment dire que tu as pu voir de quoi il retournait et que cela t'a décidé à embrasser cette carrière, c'est cela ?

C'est cela et les postes d'auxiliaire de vie scolaire et employée de vie scolaire me plaisaient et j'avais fait avant AESH⁵² pour accompagner les enfants en difficultés et handicapés. Ça, c'était vraiment quelque chose qui me plaisait. Le problème c'est que c'était des contrats de 20 heures, précaires ...Si j'avais eu plus d'heures, je pense que je serai restée et si j'avais eu un vrai contrat aussi car ça me plaisait bien !

⁴⁷ BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

⁴⁸ BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

⁴⁹ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

⁵⁰ Diplômes Universitaires de Technologie.

⁵¹ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

⁵² AESH : Accompagnant-e-s d'élèves en situation de handicap.

Je vais t'interroger sur la vocation : y-a-t-il une influence familiale ?

Heu... je dirai oui et non parce que du coup, j'ai ma grande sœur qui est professeure mais je ne pense pas que cela soit par rapport à elle...je pense finalement que même si je voulais pas forcément faire comme ma sœur, même si je m'entends très bien avec elle, je sais pas...mais on me disait « tu devrai faire cela, tu aimes bien les enfants, ...non... ».

Ta sœur est-elle plus âgée que toi ?

Oui, j'ai 14 ans d'écart avec ma sœur et nous avons été beaucoup comparées si bien qu'inconsciemment je refusais de faire comme elle ! Elle était professeur de langue à la base, français langue étrangère en Espagne parce qu'elle voulait être prof d'espagnol. Elle a rencontré un espagnol et y est restée. Le français en Espagne c'est pas très développé donc elle ne trouvait pas d'emploi vraiment suffisant et puis elle s'est retrouvée à faire un remplacement dans un lycée français. Le fait qu'elle soit de nationalité française et qu'elle parle couramment français, cela a aidé et finalement elle est restée et a désormais une classe de CP après avoir eu de nombreuses années des CE1. Maintenant elle est professeure des écoles sans avoir le diplôme de professeur des écoles, elle est entrée par un autre biais et du coup, elle fait le même métier que nous en suivant les programmes français. J'ai aussi une cousine qui est professeure des écoles. Ce n'est pas une influence directe mais on connaît le métier.

Justement, elles ne t'ont pas dissuadées d'embrasser cette carrière ?

Pas du tout, nan ! De ce que j'entends, pas forcément de ma cousine mais dans le réseau familial, elle (la cousine) a l'air un peu ... enfin même si ça à l'air de lui plaire beaucoup, elle a l'air tout le temps débordé. Ma sœur, quant à elle pas du tout.... Ma mère me voyait depuis toujours là-dedans.

Ainsi, on peut dire qu'il ne s'agit pas d'un choix « alimentaire » ?

Cela n'a pas été pour ça, par contre si ce que j'ai fait avant en milieu périscolaire aurait été mieux rémunéré, je ne me serai pas remise dans les études si j'avais été mieux payé, si j'avais eu un contrat avec plus d'heures... j'aurai peut-être pas refait 5 ans d'études.

Qu'est-ce pour toi le métier d'enseignant ? Quelles valeurs tu penses que l'on transmet ?

Pour moi, déjà avant tout, je pense que c'est tout ce qui est en lien avec le social. Transmettre à apprendre à vivre ensemble ...apprendre à vivre dans la société et après bien sûr il y a tout ce qui est apprentissages intellectuels mais je pense que dans un premier temps, on doit déjà viser le côté social puisque je pense qu'il faut apprendre à être quelqu'un de bien. Un enfant qui a beaucoup de capacité mais qui ne sait pas être bien avec les autres, je pense que ça ne sert pas à grand-chose finalement ! S'il a plein de connaissances mais qu'il n'a pas de valeurs derrière, cela ne sert à rien. Pour moi, c'est vraiment la collectivité... permettre à l'enfant de pouvoir se développer sur le plan social et intellectuel dans la société, en fait ! Qu'on lui donne des cartes pour qu'il puisse vivre le mieux possible, à son échelle. On sait qu'on a des élèves qui ne pourront pas intellectuellement, ils ne seront pas les premiers de la classe mais ce qui intéressera c'est que quand il quittera le circuit, il puisse avoir un logement, de quoi se nourrir et puis avoir une vie sociale.

Pour l'entrée dans le métier, est-ce que tu as rencontré des difficultés ? Elles peuvent être variables et concernées les élèves, les parents, les collègues, l'institution ou même d'autres auxquelles je ne pense pas.

Ben oui, déjà le manque de formation, d'accompagnement. Je trouve que l'on voit beaucoup de choses très théoriques, très larges et qu'on n'arrive pas à faire du lien avec ce que l'on doit mettre en place. Je me suis faite la réflexion souvent que moi j'étais déjà dans le milieu scolaire car j'ai eu une expérience, voire même plein d'expériences avec les enfants et j'ai déjà vu comment cela se passait dans les classes alors les gens qui se retrouvent... passent leur concours comme ça, les candidats libres qui se retrouvent devant une classe, comment ils font ?

Ensuite, c'est par rapport à ma situation de classe, ben, trop d'élèves ! Je me suis retrouvée avec une classe avec presque 30 élèves donc pour débiter... ça fait beaucoup et c'est en plus un double niveau et gérer le double niveau, avec beaucoup d'élèves, dont certains hyper-difficiles, il faut donc savoir comment agir : j'avais l'impression de savoir comment faire mais la mise en pratique, ce n'est pas forcément évident.

Après, au niveau de l'équipe, je ne peux pas dire que j'ai une mauvaise équipe. On est une petite équipe, deux classes donc je n'ai pas beaucoup de personnes vers qui me tourner, même si j'ai mon ATSEM⁵³, qui est très bien pour m'accompagner et heureusement que je l'ai car elle est, au quotidien, très importante mais ce n'est pas elle qui va pouvoir me dire ce qu'il faut que je fasse. On a deux métiers différents !

C'est vrai que j'ai une directrice très gentille, un peu olé-olé mais ne communique pas les informations dès qu'elle les a. Je vais arriver le matin et elle me dira qu'il y a réunion le soir. On m'a appris mardi qu'il y avait conseil d'école jeudi. Donc je n'étais pas préparé, je n'ai jamais fait un conseil de maître et je ne savais pas de quoi on allait parler. Je me pointe aux réunions et j'ai l'ordre du jour à ce moment là ! Ils font une sortie de fin d'année et comme d'habitude ils ne me disent qu'au dernier moment que la journée à lieu aujourd'hui (entretien le 3 mai). Pour le projet d'école, j'ai mis 3 semaines après la rentrée pour l'avoir alors que je le demandais depuis juin, lorsque j'ai su que j'étais dans cette école.

Ma collègue, je m'entends très bien avec elle quand on se voit. Quand je l'ai rencontré, j'me suis dit que ça allait être super cool de travailler avec elle car elle avait l'air de savoir ce qu'il fallait faire, savait encadrer et au final, quand j'ai eu mes difficultés, il n'y a pas eu de réponses derrière qui m'auraient permis de m'aider

Et l'institution car je sais que tu as bénéficié d'un suivi (DAP), est-ce que tu as trouvé qu'ils (les PEMF⁵⁴, conseillers pédagogiques, inspecteur...) ont été vraiment biens ?

Au début oui, parce que je les ai rencontrés pour des échanges qui m'ont plutôt fait du bien. J'ai rencontré le directeur de la formation qui m'a dit que la gestion de classe, même avec beaucoup d'expériences c'était difficile car avec certain on ne peut rien faire. Il m'a dit que l'an prochain j'allais souffler et profiter. Ce jour-là, après la journée à l'école, il m'a demandé comment cela s'était passé. J'ai répondu « très bien » et il m'a dit « il faut se rattacher à ça ! ». Il m'a dit que parfois il y a des élèves qui pourrissent tout et que ce n'est pas pour autant qu'on est de mauvais enseignants. Donc, cela m'avait fait plutôt du bien. Il

⁵³ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

⁵⁴ Professeur des écoles maître formateur.

m'a proposé d'aller observer une classe, et moi je lui ai dit que c'est avec ma classe que j'ai des problèmes et que je ne pensais pas que cette observation me servirait. On m'a envoyé quand même aux Résidences en observation.

Jessica a souhaité faire l'observation au sein de son école et pouvoir constater par elle-même comment sa collègue gère la classe sur la fin de la semaine. Elle a donc demandé cette permission et la réponse se trouve dans la retranscription qui suit.

Pour revenir à cette réunion avec le responsable de la formation, ma tutrice et la directrice de l'école, il y a des choses qui ont été décidé pour un suivi. Ils m'ont aussi dit que c'était à moi de demander à ma collègue l'autorisation de venir l'observer afin que je puisse voir comment elle se débrouille avec les élèves. Je trouve que cela n'aurait pas dû se passer comme ça. Pour moi, ils ont décidé de mettre en place le dispositif et je pense donc que ma collègue aurait dû être avertie par eux et elle n'aurait pas osée dire non à une observation de ma part dans sa classe si eux avaient demandé. Ils n'auraient même pas dû lui demander mais lui imposer en l'informant que je viendrai observer sa classe. Je suis donc allée en observation aux Résidences et l'enseignante a pris le temps pour qu'on échange et m'a dit que si j'avais besoin de quoi que ce soit, elle pouvait m'aider. Elle m'a aussi dit qu'aucune classe ne se ressemble et qu'il suffit d'un élève difficile pour tout plomber. En plus, lors de l'observation, son élève en difficulté n'était pas là ce jour-là et j'ai donc pas vu comment gérer les problèmes. Je n'ai pas été plus avancée sur le plan de la gestion de classe !

Quels sont les sentiments qui ont pu te submerger au moment de l'entrée dans le métier ? Au fil du temps ?

Au début, de la joie, forcément, j'avais envie même si je galérais. J'étais contente d'y aller. Mais au fur et à mesure, j'ai eu du doute car je suis quelqu'un qui se remet beaucoup en question car je pensais toujours que n'était pas eux qui n'allaient pas mais moi qui faisait mal et puis, disons, que je n'étais pas soutenue par ma tutrice. J'avais l'impression que c'était que moi qui faisait de travers. Donc beaucoup de doutes, j'étais persuadée que je pouvais faire ça, que tout le monde me le dit mais au final, est-ce que j'ai ma place là ? Tu tentes plein de choses et que rien ne fait, tu t'interroges. Ce n'est pas possible, il y a quelque chose que tu sais pas comment ça se passe. J'avais l'impression que cela se passait très bien pour ma collègue et puis pas bien avec moi et je me demandais si c'était bien la même classe. Comment ça ne va pas avec moi et ça va bien avec l'autre ? Au final quand elle a refusé la journée d'observation dans sa classe ça a été un mal pour un bien parce que je me suis dit que ça ne se passait peut-être pas aussi bien pour elle. Personnellement, si tout va bien dans ma classe, j'aurai accepté une personne en observation : que tu sois là ou pas ça ne change rien.

Comment penses-tu avoir surmonté ces difficultés lorsqu'elles ont existé : écoute familiale le soir ou autres palliatifs pour t'extraire du travail.

Dans les premiers temps, c'était assez difficile parce que j'avais la tête dans le guidon et comme ça n'allait pas, je cherchais tout le temps des solutions autres. J'essayais quand même de faire la part des choses. J'me disais qu'il fallait que j'essaie de faire quelque chose avec mon copain, que je vois du monde. Je ne peux pas rester à rien faire sinon cela ne va pas aller non plus. Je bosse toute la matinée, quitte à me lever tôt pendant qu'il fait la grasse-matinée. Au début, c'était compliqué, je bossais dur et même lui (compagnon) me faisait remarquer qu'il me voyait déprimée à chaque fois que je rentrais.

Et puis, au fur et à mesure, je me suis détendue lorsque je me suis dit « tu as fait tout ce que tu pouvais ». Je me suis relâchée et je trouve que c'est super important de se donner du temps car quand ça ne va pas bien, il faut avoir du soutien mais aussi donner du temps à ceux qui nous écoutent. C'est trop important de s'accorder du temps et au début c'est ce que je ne faisais pas assez. Je vais réussir à répartir la tâche de travail, à mieux m'organiser. Si je n'ai pas fini, c'est pas grave, je reprendrai plus tard !

Je pense aussi qu'il y a eu en début d'année une surcharge avec l'ESPE. On avait trop de cours qui ne sont pas du tout utiles sur le terrain et qui nous prennent des journées complètes alors que là, ça fait quelques mois qu'on a une journée de temps libre, comme les enseignants en poste qui ont leur mercredi et cela fait du bien. Maintenant qu'on a plus de temps libre, mes week-end, je peux en profiter !

Est-ce que l'on peut dire que ce mal-être est derrière toi Jessica ?

Oui mais j'ai toujours le problème de la visite de titularisation même si je ne suis plus du tout dans la même optique qu'au début. Je pense vraiment que je n'ai pas eu de chance sur la cinquième visite lorsqu'ils sont venus me voir car cela ne s'est pas bien passé.

Maintenant quand je vais à l'école, je me sens à ma place et puis j'arrive à faire ce que je veux avec les gamins, ça se passe globalement bien. Bien sûr, j'ai toujours les éléments difficiles mais je parviens maintenant à mieux les canaliser. Je suis de nouveau contente d'y aller et quand je rentre chez moi, je ne suis plus désespérée. J'ai connu une période de doutes malgré tous le boulot que je fais. Je culpabilisais beaucoup vis à vis des autres élèves car j'avais deux élèves qui perturbaient le groupe. Ces deux éléments m'empêchaient de voir les autres élèves et de m'occuper d'eux.

As-tu envisagé de démissionner à un moment donné ?

Non, pas du tout parce que j'avais fait le choix de reprendre mes études et que j'ai fait 5 ans d'études pour faire ce métier et que je ne veux pas avoir fait tout cela pour rien. Je pense que si j'avais été dans la cas de certains qui passent un concours pour faire autre chose mais en ayant la possibilité de pouvoir retourner dans leur ancien boulot, j'aurais peut-être baissé les bras parce que je n'aurais pas investi tant de choses que cela.

Après je sais aussi que c'est ce que j'ai toujours voulu faire.

As-tu des désillusions, à l'heure actuelle vis à vis de ce métier ?

Je le dis comme je le pense : ce boulot n'est pas la planque mais le fait d'avoir autant d'élèves m'empêche d'accorder du temps à tous et de faire des choses intéressantes avec chacun. Je vois bien que nous n'avons pas les moyens de bien travailler. Je me souviens du jour où j'ai eu la moitié de la classe absente en raison d'une épidémie, on a vraiment pu bien travailler. J'ai passé une journée, c'est horrible de dire cela car ils étaient tous malades mais ça a été super car j'ai eu le temps de consulter et observer tous les élèves. Ça a été un vrai plaisir. J'ai vraiment pu être avec les élèves.

Est-ce que c'est un métier que tu envisages de faire toute ta vie ?

Oui, oui, je souhaite vraiment m'épanouir dans ce métier et le faire longtemps. Je n'envisage pas de changer.

Quels conseils pourrais-tu donner à ces jeunes qui viennent de passer le concours, vont l'avoir et être en poste à la rentrée prochaine?

De prendre du temps pour soi. Il faut travailler mais s'imposer du temps et quand on a des difficultés, le dire. Le dire dans son entourage cela peut déjà faire du bien mais aussi le dire à des personnes ressources : il vaut mieux avouer que l'on a des difficultés, parler et trouver des solutions, c'est pour ça que j'ai accepté le dispositif quand on me l'a proposé.

On ne peut pas rester tout seul avec ça !

Il ne faut pas rester seul et être accompagné c'est important, à la condition que l'accompagnement soit bien mené. Il faut vraiment que le suivi soit bien fait.

Tu peux aussi, je pense, te tourner vers les syndicats mais moi je n'en ai parlé que maintenant, lors des moments des vœux d'affectation. La représentante syndicale parlait, lorsque je suis arrivée, de la personne qui était déjà sur mon poste l'an dernier, qui n'a pas été titularisée et qui avait rencontré les mêmes soucis, la même classe avec 21 élèves mais moi j'en ai 28 maintenant, exactement la même avec des élèves en plus pour moi, avec le même binôme et du coup elle m'a dit « Surtout n'hésite pas, on peut te soutenir, on peut aussi faire appui, on peut faire remonter l'information aussi . Il faut qu'à un moment donné qu'ils (les évaluateurs de l'éducation nationale) remettent en cause, pas que les stagiaires, parce que vous êtes quand même deux avec la même classe qui ont des difficultés donc ce n'est peut-être pas que les stagiaires, il y a peut-être autre chose derrière ». Peut-être qu'il y a un problème avec l'école, sans impliquer qui que se soit mais c'est la même classe, le même binôme et on rencontre les mêmes difficultés, c'est donc pas seulement Nous, pas notre personne !

Où se loge la difficulté majeure du métier selon toi ? Tu peux reprendre des points précédents auxquels tu souhaites éventuellement apporter des réponses complémentaires ou alors davantage parler de la formation, du coup.

Je pense vraiment que la formation c'est trop théorique ! Ouai, il n'y a pas assez de pratique et après c'est un peu partout pareil. Moi, j'ai fait un DUT qui est censé être un bac+2, une licence donc le bac+3 et j'ai appris bien plus en BPJEPS⁵⁵ qu'en licence ! C'était une formation plus courte mais on était sur le terrain et je pense qu'il y a autre chose à réfléchir, en tout cas dans les premiers temps. Ce qui est difficile c'est d'être lâché comme ça. On se retrouve d'un jour à l'autre tout seul dans une classe.

Je pense aussi que l'équipe avec laquelle tu travailles, ça joue beaucoup. Il y a l'ambiance qui est importante mais le fait aussi qu'on soit deux et qu'on n'ait pas la même façon de faire complique cela. Même si ma collègue veut m'aider, elle n'a pas forcément les éléments de réponses alors que dans une grosse équipe, forcément, il y a plusieurs personnalités, des personnes qui ont eu expériences différentes et je pense que c'est important aussi.

Est-ce que cet entretien a fait émerger des souvenirs émotionnels douloureux ou gênants ?

Non, non pas du tout. Je n'ai pas de mal à en parler. J'ai eu du mal à en parler parce qu'à un moment donné quand on est dedans (dans les soucis), ce n'est pas simple mais plus maintenant.

⁵⁵ Brevet professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport.

Tu penses que c'est lié à quoi le fait que l'on ne puisse pas en parler ? C'est la peur du jugement, la honte, ...

La honte, non mais je pense que c'est plus, même si je ne me compare pas avec les autres, se dire qu'avec les autres cela se passe bien et que nous on a l'impression que cela ne va pas. C'est forcément nous qui n'y arrivons pas. Pourquoi, les autres avec la même formation ça va et pas nous ? Je pense qu'on est un peu incertain.

Est-ce que tu as pu quand même en parler à un moment donné, lors des GAP⁵⁶ par exemple ? Qu'est-ce qui a fait que la parole se soit libérée ?

Oui, lors des GAP il y en a qui ont osé parler.

J'ai détesté ces cours, j'étais plus mal à l'aise qu'autre chose, plus « pas envie de dire » ce qui m'arrivait car tout le monde à les yeux rivés sur nous. Quand même, je me suis rendu compte que les gens disent que ça se passe bien et que finalement ça ne se passe pas si bien que ça pour tout le monde (**haussement de ton sur le dernier mot comme si elle était presque en colère.**). J'étais avec M. (amie de longue date et étudiante avec nous dans quelques cours car n'a pas réussi le concours) et elle me disait souvent « Tu sais, toi, tu l'avoues que t'as des difficultés mais pour les autres ça se passe peut-être pas si bien et ils font comme si tout va bien ». Et au final, en commençant à en parler, je me suis rendu compte au final, on n'a pas autant les mêmes exigences, les mêmes objectifs et du coup peut-être que ce que je trouvais horrible à vivre ne l'aurai pas été pour d'autres. Ça aurait été « bof » pour certains et ça serait passé sans qu'ils ne se fassent du souci comme j'ai pu m'en faire. Moi, j'avais toujours envie de plus !

Il n'y avait pas grand monde qui n'avait aucune difficulté au final et donc je pense que même si c'était pas fait de la bonne manière, le Gap à quand même servis à se rendre compte qu'on était tous un peu en difficulté à un moment ou à un autre.

Est-ce que tu souhaites ajouter d'autres choses auxquelles je n'aurai pas pensé dans cet entretien ou apporter des précisions sur certains points ?

Non, non, j'ai pu dire tout ce que je voulais et j'espère que cela te servira.

Merci beaucoup pour le temps que tu m'as accordé et de t'être livré ainsi.

Durée de l'entretien : 37minutes et 04 secondes.

⁵⁶ **Groupe d'analyse de la pratique** : dispositif d'échanges et d'écoutes qui concerne tous les PES. Il s'agit d'un enseignement obligatoire. Durant ces moments, sont soulevées les difficultés rencontrées par les PES dans leur établissement, leur classe, avec les élèves, les parents, la hiérarchie

Malaise enseignant : les professeurs des écoles stagiaires et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur.

Vaste sujet que celui du **malaise enseignant** !

Tellement conséquent qu'il a fallu, une fois les lectures synthétisées se questionner pour aboutir à une problématique alliant faisabilité d'enquête et intérêt d'étude.

Des échanges informels et des discussions impromptues autour **des difficultés de l'entrée dans le métier** vécu par **les professeurs des écoles stagiaires** ont imposé de façon évidente cette thématique et de ce fait ce panel.

Ainsi, ce constat a permis d'établir le questionnement suivant :

*« Les néo-enseignants et l'entrée dans le métier, entre appréhension et bonheur : quels sont les impacts de l'**habitus** et des **variables sociales** dans l'accommodation à la fonction ? ».*

Cette problématique a permis de dégager trois hypothèses auxquelles des entretiens ont tenté d'amener des réponses.

Se sont également dégagées de ce travail de recherche et notamment **des entretiens** menés auprès des néo-enseignants des ouvertures de recherches vers d'autres possibles.

En conclusion, vaste sujet que le malaise enseignant !

Uneasy teacher: the teachers of the trainee schools and entry into the profession, between apprehension and happiness.

Vast subject than that of teacher unease!

So much that it took, once the synthesized readings to question to reach a problem combining feasibility of investigation and study interest.

Informal exchanges and impromptu discussions around the difficulties of entering the profession experienced by the teachers of the trainee schools have obviously imposed this theme and also this panel.

Thus, this observation made it possible to establish the following questioning:

"Neo-teachers and entry into the profession, between apprehension and happiness: what are the impacts of habitus and social variables in accommodation to function? "

This problematic allowed us to identify three hypotheses to which interviews attempted to bring answers.

This research work also revealed some openings for research into other possibilities, including interviews with neo-teachers.

In conclusion, vast subject that teacher unease!